



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
COM SURDEZ DA REDE MUNICIPAL DE JI-PARANÁ/RO**

Porto Velho – RO

2014

JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
COM SURDEZ DA REDE MUNICIPAL DE JI-PARANÁ/RO**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós- Graduação
Strictu Sensu em Educação –
Mestrado Acadêmico em Educação,
da Fundação Universidade Federal de
Rondônia – UNIR, campus de Porto
Velho, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a Orientação da
Professora Dr^a Carmen Tereza
Velanga.

Porto Velho – RO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

S237d Santos, Jusiany Pereira da Cunha dos

Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná-RO / Jusiany Pereira da Cunha dos Santos – 2014.

164 p. : il.

Orientadora: Profª Drª Carmen Tereza Velanga.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Área de Ciências da Educação, 2014.

1. Educação - Brasil. 2. Formação de professores – Educação especial. 3. Inclusão escolar – Surdos. I. Velanga, Carmen Tereza. II. Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná-RO.

CDD 371.9046

CDU 37-057.8

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, que, de maneira especial, compreenderam meus momentos de ausência; ao meu pai, meus irmãos, minha sogra e cunhadas, por serem a prova de que, com persistência e luta, alcançamos nossos ideais; à minha mãe, **Hilca Pereira da Cunha** (*in memoriam*), por seu amor tão puro que me fez ser quem sou, pelo seu exemplo de honestidade e sinceridade.

Ao meu grande amor, **Marcos Antonio dos Santos**, que representa minha segurança, por ter pacientemente trilhado comigo cada degrau e por todo estímulo que me deu para enfrentar os desafios.

Ao meu filho, **Markus Vinícius Pereira dos Santos**, que é minha jóia preciosa, meu primogênito, por nunca se fazer ausente, por rir e chorar comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido o dom da vida, dando-me força para vencer todos os obstáculos e continuar estudando, por me guiar, abençoar e proteger.

Aos meus colegas do mestrado, em especial às minhas amigas Sonia Carla e Andréia Castro, que estiveram ao meu lado durante o curso, cuja convivência tornou-se para mim uma oportunidade de crescimento, de relação saudável com as diferenças, por oferecerem sua amizade e incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Fundação Universidade Federal do Estado de Rondônia, em especial aos docentes: Dr. Antônio Carlos Maciel e Dr. José Lucas Bueno, por terem me acompanhado, pelas contribuições que deram para essa pesquisa.

À professora Dra Rosângela Aparecida França, por todas as sugestões tão preciosas, pela sua dedicação à formação docente, suas aulas e sugestões de leitura enriqueceram significativamente minha trajetória no mestrado.

Ao Dr. Clarides Henrich de Barba, sempre mostrou compreensão, ofertando seu apoio que diversas vezes senti ser o divisor de águas e pensamentos, ou seja, desconstruindo juntos diversas situações, dando sugestões importantes que contribuíram sobremaneira nesta caminhada.

Ao Dr. José Juliano Cedaro, que ao receber o convite para participar deste desafio aceitou prontamente, por suas contribuições preciosas e pela maneira tão gentil de mostrar que poderia ser melhor, que valeria a pena cada mudança.

À professora Dra Margarida Arcari, pessoa maravilhosa que tive o prazer e privilégio de conhecer, por ter me orientado em diversas situações, por todos os ensinamentos e encorajamentos, pelo auxílio nos momentos mais difíceis, mesmo sendo uma pessoa tão ocupada, esteve sempre disposta. Por todos os conselhos nos momentos mais turbulentos, pelo carinho e por ser essa pessoa tão presente em minha vida.

Ao meu grande amigo Paulo Dutra, por todo estímulo em cada encontro que contribuiu para minha formação. Pelos incentivos que me levaram a ter confiança nesta trajetória. Por ter me feito acreditar que o Mestrado não era um sonho impossível, enfim por acreditar em mim, muito obrigada.

À professora Dra Sandra Patrícia Faria do Nascimento, pela sensibilidade e humildade, pessoa essa que atendeu às minhas expectativas e contribuiu significativamente com meus estudos.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e aos professores das Escolas Municipais Jandinei Cella e Ruth Rocha, por acreditarem que a escola é local privilegiado e, muitas vezes, único, onde a pessoa com deficiência exerce sua cidadania. Juntos lutamos e rompemos barreiras para garantir que esse direito seja reconhecido.

À Secretária Municipal de Educação Leiva Custódio Pereira e à Gerente da Educação Especial Maria Cecília C. Ribeiro, por terem me apoiado, pela sensibilidade de compreenderem esse momento de minha vida nesses dois anos de pesquisa.

Aos Gestores das Escolas pesquisadas, pelo acolhimento e prontidão. Aos professores de AEE e das salas regulares, aos instrutores surdos pela gentileza em colaborarem com esta pesquisa. Aos pais dos alunos surdos que prontamente estiveram nas escolas quando foram solicitados, pelas informações e contribuições.

À Camila Camargo, por ter me ouvido e sempre disse que tudo iria dar certo, nos momentos de dificuldades esteve ao meu lado, nos encontros do grupo de estudo (GEIPEI), nos finais de semana, por termos compartilhado tantas aprendizagens nos seminários e encontros.

Uma imensa gratidão à minha orientadora, que me acompanha há alguns anos nessa caminhada de formação, Professora Dra Carmen Tereza Velanga, por ter me recebido com carinho neste desafio, pelas contribuições com tanta dedicação, paciência e compreensão durante a construção e reconstrução desta dissertação. Ajudando a transformar o sonho em realidade, será sempre minha inspiração de orientadora.

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.

Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo
Terje Basilier (psiquiatra Surdo- Norueguês).

SANTOS, Jusiany P. da Cunha dos. **Os Desafios da Formação Docente na Aprendizagem dos Alunos com Surdez da Rede Municipal de Ji-Paraná/RO**, 2014, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação *Strictu Sensu* em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho (RO), 2014, p.164.

RESUMO

O objetivo da pesquisa é identificar a formação inicial e continuada dos docentes no período de 2009 a 2012, que atuam junto a alunos surdos na rede pública municipal de Ji-Paraná-RO, do ponto de vista de seus atores: Gerente da Educação Especial, dez professores das Salas Regulares; três professores das Salas de Recursos Multifuncional (SRM) e dois instrutores surdos. Para a construção deste estudo utilizou-se de teóricos como: Damázio (2007), Lopes (2007), Lacerda e Lodi (2010), Lacerda (2010), Mazzotta (2001), Mendes (2010) e Strobel (2008), entre outros, bem como a legislação pertinente em vigor. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo e exploratório, baseado nos estudos de Minayo (2012) e Ludke (1986). Os instrumentos de coleta de dados foram: leitura analítica e fichamentos, análise de documentos na Secretaria de Educação, aplicação de questionários junto aos participantes e observação do espaço escolar. Os resultados se pautaram nas observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais responsáveis pelos educandos surdos e demonstram que, no período indicado, os docentes participaram de diversas capacitações em serviço na área de educação inclusiva, dentre outras. Os dados apontam que: a) há falta de profissionais nas escolas e nas salas de recursos para atuarem com alunos surdos; b) há necessidade de capacitações continuadas aos profissionais das salas regulares e do professor da sala do AEE, de encontros dinâmicos e periódicos com os familiares, para avanço na aquisição de conhecimento, bem como atenção ao campo afetivo e social do surdo que oportunize a inclusão destes no espaço escolar. Estes dois contextos formativos, a sala regular e a SRM, apresentam diversas dificuldades em termos pedagógicos e metodológicos, o que sugere a necessidade de ampliar a reflexão sobre o atendimento escolar, considerando a precariedade da formação inicial e continuada, das políticas públicas direcionadas à formação docente e à necessidade de envolvimento da família e esclarecimento, à sociedade, quanto à promoção da inclusão no contexto educacional das pessoas surdas.

Palavras- chave: Formação Docente. Inclusão de Alunos Surdos. Adequações Curriculares.

Santos, Jusiany P. da Cunha dos. **The Challenge in Teacher's Training. Students with Deafness Learning in Ji-Parana City Rondônia**, 2014. Master's Thesis Graduate Program in Education *Strictu Sensu* Rondonia's Federal University Institution – (UNIR), Porto Velho (RO), 2014, p.164.

ABSTRACT

The goal of this search is identify the teacher's initial and continuing education in the period from 2009 to 2012, teachers who works with deaf students in Public schools in Ji-Parana city from the author's point of view: The Special Education's Manager, ten teachers of regular classes; three teachers from Multifunctional Resources' Room (MRR), and two Deaf instructors. To construct this study was used as base theoreticians like: Damázio (2007), Lopes (2007), Lacerda and Lodi (2010), Lacerda (2010), Mazzotta (2001), Mendes (2010), and Strobel (2008), among others, as well as a relevant legislation. The study has a qualitative approach, in a descriptive and exploratory way, based on Minayo's (2012) and Ludke (1986) studies. The tools for data collection were: analytical reading and book report, analysis of documents in the Secretary Education, questionnaires with the participants and school space observation. The results were based in observations and semi-structured interviews conducted by the professionals responsible for the deaf students and show that in the indicated period the teachers participated in a lot of capacities in an inclusive education service's area, among others. The data indicated that: a) there is a lack of professionals in the schools and in the rooms' resources to assist this deaf students; b) there is a necessity of continuing training for professionals in regular classrooms and teachers in the Specialized Educational Service room, dynamic and regular meetings with the family, for advancement in knowledge acquisition, as well as attention to the Deaf's emotional and social field that favor the inclusion in the school space. These two training contexts, the regular room and the Multifunctional Resources' Room (MRR) show a lot of difficulties in pedagogical and methodological terms, which suggests the necessity to increase the debate about the school assistance considering the precariousness in the initial and continuing education, the public policies directed to the teachers education and the necessity of the families engagement and the explanation to the society to promote inclusion in the educational context of deaf people.

Key-words: Teachers education. Deaf Students' Inclusion. Curriculum Adjustments.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD- Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE- Atendimento Educacional Especializado;
ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM- Banco Mundial
CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEB- Câmara de Educação Básica
CEEJA- Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEF- Centro de Ensino Fundamental
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
CESB- Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CEULJI- Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNEC- Campanha Nacional de Educação de Cegos
CONAE- Conferência Nacional de Educação
CRE- Coordenação Regional de Ensino
DMU- Deficiência Múltipla
EAD- Educação a Distância
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFBA- Editora da Universidade Federal da Bahia
EDUFSCAR- Editora da Universidade Federal de São Carlos
EDUFRN- Editora da Universidade Federal de Rio Grande do Norte
FACEVV- Faculdade Cenecista de Vila Velha
FASA- Faculdade Santo André
FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GEIPEI- Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILS- Intérprete de Língua de Sinais
INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos
JK- Juscelino Kubitschek
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério de Educação
NUPPES- Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
OMMES- Observatório Municipal de Educação Especial
ONU- Organização das Nações Unidas
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE- Plano Nacional de Educação
PNEE- Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POPS- Projeto de Português para Surdos
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
RO- Rondônia
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP- Secretaria de Educação Especial
SEDUC- Secretaria Estadual de Educação
SEMED- Secretaria Municipal de Educação
SRM- Sala de Recursos Multifuncional
TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFC- Universidade Federal do Ceará
UFCG- Universidade Federal de Campina Grande
UFPR- Universidade Federal do Paraná
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA- Universidade Luterana do Brasil
UNB- Universidade de Brasília
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR- Universidade Federal de Rondônia
UNIRON- União das Escolas Superiores de Rondônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos participantes.....	72
Quadro 2- Caracterização dos Professores de Sala Regular (P) e professores de SRM (PR) e Professora Itinerante (PI)	72
Quadro 3- Caracterização dos Instrutores de LIBRAS (I).....	74
Quadro 4 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2009	90
Quadro 5 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2010	91
Quadro 6 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2011	91
Quadro 7 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2012	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação continuada das professoras das salas regulares e professoras das SRM.....	74
Gráfico 2 - Evolução das Matrículas dos Alunos com Deficiência nas Escolas da Rede Municipal de Ji-Paraná – RO	89
Gráfico 3- Necessidades das Escolas.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização Geográfica de Rondônia e do Município de Ji-Paraná.....71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PARADIGMAS SOBRE A DEFICIÊNCIA: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO	22
2.1 Marcos Históricos da Deficiência	25
2.2 Os Caminhos da Inclusão no Brasil	31
3 INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA SURDA.....	39
3.1 Uma Visão Cultural sobre a Surdez	39
3.2 Filosofias Educacionais para Surdos: da Oralidade ao Bilinguismo.....	44
3.3 A Inclusão dos Surdos nas Escolas	51
4 FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO VOLTADO À PESSOA SURDA	57
4.1 Formação Docente e a Educação Inclusiva	62
5 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	69
5.1 Enfoque Metodológico.....	69
5.2 <i>Lócus</i> e Sujeitos da Pesquisa	70
5.3 Os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	74
6 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DO SURDO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ	78
6.1 A Educação Especial no Município de Ji-Paraná	78
6.2 Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional de Ji-Paraná	80
6.3 A Formação Docente em Ji-Paraná	88
6.4 A Fala dos Professores sobre a Formação Docente e a Inclusão.....	94
6.5 O Olhar dos Instrutores Surdos.....	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES.....	142
ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem o grande desafio de incluir e possibilitar a permanência dos alunos com deficiência nas escolas públicas, contudo torna-se fundamental conhecer a formação dos docentes que atuam nestas escolas, bem como a trajetória dos alunos com deficiência ao longo da história. Assim, observando as lutas políticas dos alunos com deficiência, em especial dos alunos com surdez, percebe-se que seus resultados são evidenciados principalmente a partir da década de 1970, por ocasião da promulgação da Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino do 1º e 2º graus e, neste momento, contemplou com tratamento especial em um artigo, o que deveria ser disponibilizado aos alunos com deficiências físicas, mentais bem como os que estivessem com atraso considerável como distorção idade/série e ainda aos superdotados.

Trata-se; pois, de ver que a inclusão seria ou é um desafio, contudo ao valorizar a diversidade, promover-se-á mudanças positivas no âmbito educacional por implicar em mudanças pedagógicas e por diversas situações específicas, a fim de atender aos alunos com deficiência, conforme afirmam Miralha e Schulünzen (2007,p.87):

Perceber o desafio lançado pela inclusão em especial, na escola: valorizar a diversidade implica numa mudança de paradigma educacional, em primeiro lugar, que passe a considerar o direito de todos a ocuparem este espaço, independente de suas limitações. Implica numa mudança pedagógica que não se encerra com as orientações específicas para os casos de deficiência, nem tampouco com atendimentos clínicos.

Com relação aos alunos surdos desde o século XVII, havia apenas uma visão fortemente clínica da surdez e os surdos eram conceituados exclusivamente como deficientes auditivos. O principal propósito seria que eles pudessem desenvolver seus pensamentos e expressá-los através da fala, negando a surdez, enxergando-os como seres anatomicamente incorretos que, por sua vez, necessitavam comunicar-se com o mundo ouvinte.

A Língua de Sinais foi proibida no Congresso de Milão em 1880, conforme será explanada mais adiante, nesta época, ela era considerada apenas como mímicas e gestos. Hoje, com base na Lei Federal nº 10.436/2002 e posteriormente

regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que a oficializou, a Língua de Sinais passou a ter *status* e reconhecimento legal no Brasil, com gramática e estruturas lexicais próprias.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) teve, finalmente, o reconhecimento legal. E, neste momento histórico, assume a posição de primeira língua para os surdos, para que tenham condições linguísticas de aprender a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, com base nessa articulação, os surdos possam desenvolver os demais aprendizados que, segundo Sá (2010, p.131):

Não há como negar que o uso da língua de sinais seja um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo, assim um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si.

A língua utilizada pela população ouvinte é a língua majoritária do país, sendo que na modalidade oral, enquanto que os surdos se comunicam através da LIBRAS, são considerados um grupo minoritário com direitos linguísticos que precisam ser respeitados.

Esta pesquisa focaliza os docentes de alunos surdos em contextos de formação, assim como os professores das Salas de Recursos Multifuncional (SRM). Estes dois contextos formativos, a sala regular e a SRM apresentam dificuldades diversas em termos pedagógicos e metodológicos, o que provocou a necessidade de refletir sobre a formação dos docentes nestes contextos, e verificar se de fato houve avanços na aprendizagem dos alunos, cujos professores participaram das formações propiciadas pela SEMED, em Ji-Paraná.

A inclusão das pessoas com deficiência percorre caminhos cheios de desafios para atender às diferenças na educação, dentre estes caminhos, foi possível averiguar que em Ji-Paraná existem 28 escolas da rede municipal, contando com 485 professores atuando, e nelas foram recebidos, no ano de 2013, um total de 147 alunos com deficiências. Estes alunos foram atendidos em 13 salas de AEE disponibilizadas em diferentes escolas. Quanto aos alunos surdos, foram encontrados nove alunos matriculados em cinco escolas.

Diante desse levantamento preliminar, importante para a definição da pesquisa, surgiu então a intenção de investigar como a formação docente reflete na

aprendizagem dos alunos com surdez que frequentam as salas regulares, bem como as SRM das escolas municipais de Ji-Paraná/RO.

Desta forma, acredita-se na necessidade de problematizar o papel dos docentes na educação de surdos, diante da realidade escolar da inclusão, para melhor atender aos educandos surdos inseridos nas salas regulares e atendidos nas SRM, levando em consideração que a necessidade de visualizar o desenvolvimento linguístico das crianças surdas e possibilitar a elas a aquisição da Língua de Sinais é condição fundamental para que não se tornem segregadas no processo educacional.

Tendo em vista a ocorrência de atrasos no desenvolvimento dos surdos, gerados pela falta de acesso a uma língua, as parcerias com fonoaudiólogos, psicólogos entre outros profissionais se fazem necessárias para que essas crianças tenham condições de acompanharem o ensino regular da maneira mais adequada possível.

Ressalta-se que é de extrema importância que esses profissionais, ao trabalharem com surdos, aprendam a Língua de Sinais e mantenham contato com a comunidade surda, a fim de conhecerem sua cultura e, impreterivelmente, estabelecerem uma comunicação com esses sujeitos, quer sejam surdos ou deficientes auditivos.

Frente a esse entendimento da surdez, coloca-se como inadiável a necessidade da escola regular embasar-se no bilinguismo para pensar a educação de surdos. Por meio deste ambiente bilíngue é que, de fato, os alunos terão possibilidades de realizar suas construções, partilhar saberes, sentimentos e de utilizar a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Mesmo havendo questionamentos sobre as modalidades de ensino, enfatiza-se que o método mais adequado para o ensino dos surdos é o bilíngue, pois além de oferecer aos alunos surdos condições de aprendizado e desenvolvimento efetivos por priorizar a LIBRAS, está regulamentado no Decreto nº. 5.626/2005. A legislação vigente prevê a organização de turmas bilíngues, orienta para a formação inicial e continuada de professores e de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. É por esse território político, linguístico e cultural que essa pesquisa está transitando.

Diante do contexto destacado, questiona-se: De que modo as formações continuadas proporcionadas aos docentes em serviço, no período de 2009 a 2012, que trabalham com os alunos surdos da rede municipal de ensino de Ji-Paraná,

incidem sobre o trabalho docente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos?

Neste sentido, as questões de pesquisa originadas do problema são as seguintes:

a) Quais foram e como ocorreram as formações continuadas dos docentes em serviço, que atuam junto aos alunos surdos matriculados na rede municipal de Ji-Paraná no período de 2009 a 2012?

b) Qual o papel dos docentes junto à educação inclusiva dos alunos surdos nas escolas municipais de Ji-Paraná?

c) Em quais contextos as políticas nacionais de inclusão contribuem para a formação continuada dos professores de alunos surdos no município de Ji-Paraná?

Diante da formulação do problema e das questões de estudo, aponta-se a relevância da pesquisa.

Ao ouvir os professores dos alunos surdos percebe-se, em suas falas, a dificuldade destes educandos em aprender e assimilar os códigos convencionais da Língua Portuguesa. Contudo, na Formação destes docentes evidencia-se que faltavam experimentos e/ou iniciativas sobre o ensino/aprendizagem dos educandos surdos, faltava-lhes o conhecimento sobre os recursos pedagógicos visuais e questões didáticas ou metodológicas para atuar com estes sujeitos.

O propósito de explorar as experiências, junto aos docentes engajados, e ainda perceber o reflexo nas aprendizagens dos alunos surdos tornou-se parte desta pesquisa, almejando conhecer melhores estratégias em práticas inclusivas, que se adaptem à realidade dos educandos facilitando a ação dos professores e, por consequência, orientando para que eles respeitem os ideais e cultura dos surdos como cidadãos conscientes, autênticos sujeitos que pensam e agem.

Nos últimos dez anos, a pesquisadora dedicou-se ao estudo voltado para a educação de surdos, desde o início do AEE junto aos surdos nas escolas municipais de Ji-Paraná, cujo início ocorreu em maio de 2004. Nesse período, foi propiciada a ela a oportunidade de trabalhar como professora de Sala de Recursos.

O primeiro contato com a Língua de Sinais aconteceu por meio dos estudos com um grupo de professores, a cada encontro estes profissionais estudavam temas de LIBRAS com o auxílio de um CD, que foi enviado pelo Ministério da Educação – (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), posteriormente participou de encontros na Secretaria Municipal da Educação

(SEMED) e na Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), para estudar LIBRAS. Dessa forma, ela colocou o aprendizado da Língua de Sinais como meta profissional, com a intenção de melhorar a comunicação, bem como as estratégias de ensino aos três educandos surdos que eram atendidos na época.

Também participou de diversas formações continuadas que aconteceram por intermédio da SEMED, SEDUC, Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA) e Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em parceria com o MEC. Assim, o interesse inicial por focar o tema aprendizagem dos alunos surdos matriculados na rede municipal de Ji-Paraná decorreu de uma Especialização: “Déficit Cognitivo e Educação de Surdos” em parceria da SEMED/MEC/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 2008 a 2010, sendo que nessa especialização surgiu a necessidade de pesquisar sobre a inclusão dos alunos surdos matriculados na rede municipal. Em seguida, concluiu outro curso de especialização: “Atendimento Educacional Especializado” em parceria com a SEMED/MEC/Universidade Federal do Ceará (UFC) 2010/2011, e novamente tratou-se do tema atendimento aos alunos com surdez, sendo que nessa ocasião focalizou-se a Sala de Recursos, gerando maior e específico interesse nesta temática de pesquisa, que acabou por se confirmar diante do contexto de atuação profissional, cujos temas de Trabalhos de Conclusão de Curso foram: “Experiências e descobertas com Alunos Surdos do Ensino Fundamental em Ji-Paraná” e: “O direito de ser Bilíngue para alunos com Surdez”.

A pesquisadora finalizou mais duas especializações em nível *Lato Sensu*: LIBRAS pela União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON), em 2008, e Tradução e Interpretação da LIBRAS pela Faculdade Santo André (FASA), 2012/2013, cujo tema de Trabalho de Conclusão de Curso foi: “O Aluno Surdo e a Importância do Atendimento Especializado para sua Aprendizagem”.

Desta forma, percebeu, ao longo desses anos, a necessidade de aprofundamento na área da Educação Especial, com a importância dos conhecimentos concernentes à educação dos surdos incluídos. O ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR representou esta possibilidade.

Nos anos de 2009 a 2013, atuou como formadora de docentes da rede pública municipal nos cursos de LIBRAS ofertados pela SEMED, além de participar como pesquisadora e membro do Grupo de Estudo Interativo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEIPEI) de 2011 a 2013, colaboradora das pesquisas do Observatório

Municipal de Educação Especial de Ji-Paraná (OMMES) de 2011 até 2013.

Por intermédio da FASA desde 2011, organizou diversos Seminários de Capacitação para os profissionais da Educação que atuam com alunos surdos. Os Seminários foram: LIBRAS em Contextos I e II, Técnicas de Tradução e Interpretação da LIBRAS, Introdução à Tradução e Interpretação, Técnicas Corporais Aplicadas à Língua de Sinais, cujos docentes que ministraram os encontros são pessoas militantes da causa surda, engajadas no movimento que luta por melhores condições de ensino aos surdos.

Em 2012, a SEMED proporcionou aos Instrutores Surdos e à pesquisadora uma visita às escolas do Distrito Federal no intuito de conhecer as práticas pedagógicas do local. Neste mesmo período, teve a oportunidade de participar do movimento dos surdos de todo o país, culminando numa passeata em Brasília (onde ocasionalmente tinha ido para conhecer o atendimento educacional especializado para alunos com surdez), solicitando políticas públicas que contemplassem a educação dos surdos com escolas bilíngues, como se observa no relato abaixo:

No dia 24 de abril, os três professores participaram ativamente, durante todo o dia, das atividades que aconteceram na Esplanada dos Ministérios, em comemoração aos 10 anos da Lei de Libras, dirigida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, líder do Movimento Nacional em Favor da Educação e Cultura Surda, na luta da implantação de Escolas Bilíngues Libras e Língua Portuguesa, em todo o Brasil (NASCIMENTO¹, 2012, p.1).

Diante dos fatos expostos, esta pesquisa nasceu da necessidade de compreender como a formação dos docentes que trabalham com os alunos surdos, tanto em sala regular quanto aos que atendem nas salas de atendimento educacional especializado, pode contribuir para proporcionar situações de aprendizagem prazerosas e significativas aos alunos matriculados na rede municipal de ensino de Ji-Paraná, uma vez que a formação poderá proporcionar situações na qual os docentes podem aprender reflexivamente para melhor acolher aos surdos, estando evidenciadas as dificuldades de alfabetização e letramento dos mesmos.

Considera-se que não há limites para um trabalho comprometido com o ideal

¹Dra. Sandra Patrícia Faria do Nascimento, colaboradora na UNB e professora da primeira escola bilíngue de Taguatinga, escreveu o relatório da visita em Brasília, para que fosse entregue na SEMED, com a finalidade de comprovar as atividades realizadas naquela semana, tendo nos encaminhado por e-mail este relato, sendo que o relatório da visita se encontra nos anexos.

de fazer e refazer práticas pedagógicas, e que ainda há muito por fazer e repensar na formação dos docentes e educação dos surdos do Município em questão. A postura que se assume é a de estar em constante procura, frente à necessidade de auxiliar esses alunos, mesmo com dificuldades.

A **relevância** desta pesquisa está na possibilidade de vislumbrar as aprendizagens dos docentes em cada uma das formações, que ocorreram de 2009 a 2012, nos encontros de formação, por meio das trocas de experiências, que por sua vez indicam que se torna de suma importância que tais formações oportunizem condições de comunicação e aprendizado, incluindo-os nos contextos escolares.

Quanto aos alunos surdos, por meio de uma melhor formação docente repassadas em seu atendimento pedagógico, hipoteticamente terão melhores condições para se comunicarem com seus professores, sendo que, com o atendimento nas SRM, partilharão um momento de construção de suas identidades com os instrutores surdos.

Assim, em relação à comunidade Surda e Escolar, esta pesquisa servirá para a análise de uma consciência crítica, para manifestar o respeito à concepção culturalista da surdez, para além de uma visão tradicional em seu viés clínico, concebendo a pessoa surda como cidadão de direito e com uma cultura própria do seu grupo, constituída por meio de lutas nos movimentos sociais esvaziando a concepção de surdez entrelaçada à deficiência. Propõe-se, ainda, à construção da narrativa a partir dos estudos sobre os surdos, inspirada na base culturalista, conforme Skliar (2005), Lopes(2007) e Sá (2010).

Esta pesquisa tem como Objetivo Geral o seguinte: “Identificar a formação inicial e continuada dos docentes no período de 2009 a 2012, que atuam junto a alunos surdos na rede pública municipal de Ji-Paraná do ponto de vista de seus atores: professores, instrutores e gestores e como estas incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos”.

Os Objetivos Específicos são:

- Descrever o contexto histórico da abordagem às pessoas com deficiência no Brasil e seus paradigmas;

- Analisar as políticas nacionais de inclusão para a educação de surdos, as leis, decretos, portarias, bem como os programas e projetos de formação continuada para os docentes ofertados pelo governo federal e em parceria com a Prefeitura de Ji-Paraná.

- Identificar e problematizar a formação docente, inicial e continuada e seus reflexos no atendimento a pessoa surda, tanto na sala regular como no AEE no município de Ji-Paraná.

Dessa forma, o trabalho de pesquisa assim subdivide-se:

A Seção 1, referente à Introdução, apresenta a formulação do problema, a relevância da pesquisa, seus objetivos e uma exposição breve sobre a trajetória profissional junto ao objeto da pesquisa.

Na Seção 2, intitulada “Paradigmas sobre a deficiência: da segregação à Inclusão”, inicia-se o referencial teórico, apontando os paradigmas sobre as deficiências. Aborda os marcos históricos da Deficiência, bem como os caminhos da inclusão no Brasil, apresentando a visão de diversos autores.

Na Seção 3, intitulada “A Inclusão Escolar da pessoa Surda”, aponta-se as filosofias educacionais diante da Surdez: da oralidade ao bilinguismo, bem como a inclusão dos surdos nas escolas.

A Seção 4 aborda a Formação docente e o atendimento voltado à pessoa surda, problematizando a Formação Docente diante da Educação Inclusiva.

Na Seção 5, intitulada “Delineamento da Pesquisa”, aborda-se o enfoque metodológico, o *lôcus*, os sujeitos da pesquisa e os seus procedimentos metodológicos.

A seção 6, “A Formação Docente no Contexto da Inclusão do Surdo no Município de Ji-Paraná”, apresenta a educação especial no município, os atendimentos na SRM e a Formação Docente oferecida neste município. A seguir, apresenta-se os resultados e a análise dos mesmos à luz dos estudos teóricos realizados nas primeiras seções, apresentando a fala dos professores e o olhar dos instrutores surdos acerca da formação docente e da inclusão escolar.

Nesse contexto, busca-se problematizar, analisar e refletir sobre o preparo dos docentes, tanto de sala regular quanto professores do AEE e Instrutores surdos e, também, sua aceitação à diversidade, a contribuição da LIBRAS para melhorar a comunicação e o entendimento da inclusão como um processo social, num ambiente escolar adequado e com uma prática pedagógica diferenciada, em cinco escolas da rede pública municipal de ensino de Ji-Paraná/RO, onde estão incluídos os alunos surdos.

2 PARADIGMAS SOBRE A DEFICIÊNCIA: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

Diversos autores, pesquisadores e educadores utilizaram paradigmas para descrever a situação das pessoas com deficiência desde a antiguidade até os dias atuais, Sassaki (2012) dividiu esses períodos históricos em quatro paradigmas: a) Exclusão (rejeição social), b) Institucionalização (segregação), c) Integração (modelo médico da deficiência) e d) Inclusão.

A exclusão, caracterizada desde a antiguidade até o século XVIII, em que as pessoas ficavam abandonadas, em algumas culturas foram levadas à morte, tinham condições de invalidez e inutilidade;

Neste período, predominou o modelo da rejeição, as crianças eram abandonadas à própria sorte, em outras culturas eram levadas à morte, como descrevem Botur e Manzoli (2007, p. 66):

Em Esparta crianças portadoras de deficiências física ou mental eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Antiga Grécia. Porém o fato mais marcante na sociedade grega em relação às pessoas com deficiência, foi a prática da eliminação. Desde o arremesso até a exposição proposital há uma situação de abandono que conduzia na grande maioria das vezes a morte, assim fica evidente que fatores tais como a preservação da força e da saúde física determinava o destino das crianças, futuros guerreiros.

A exclusão das pessoas com deficiência foi uma prática aceita na antiguidade e a eliminação legitimada pela sociedade, pois a intenção seria formar futuros guerreiros, logo os corpos dos deficientes não eram aceitos.

De acordo com Rodrigues (2008), os estudos sobre a deficiência e suas implicações surgem no século XIII. Posteriormente dois intelectuais Paracelso (médico) e Cardano (filósofo) escreveram sobre a deficiência como um problema médico. No século XVIII, François – Emmanuel Foderé, um médico botânico francês escreveu o tratado do bocio e do cretinismo, segundo ele havia a ideia da deficiência ser hereditária, sendo que a degradação poderia ser maior ou menor conforme a doença, estabelecendo diferentes graus de retardo associados a diversos níveis. Nesse período não havia uma distinção clara entre doença e deficiência, tanto que a

forma de tratamento tornou-se similar para ambos no paradigma da institucionalização como se pode observar a seguir.

A Institucionalização (segregação) esteve presente no século XIX até início do século XX. Nesse contexto, ela estava associada à enfermidade. Nas prisões, asilos ou hospitais psiquiátricos ficavam enclausurados os sujeitos marginalizados, doentes e deficientes, confinados a terem apenas atenção básica de abrigo, vestuário e alimentação.

Devido à autoridade e influência dos médicos, surge no Brasil o “movimento higienista” com o objetivo de modificar o comportamento da população brasileira. Rodrigues (2008) aponta para a preocupação dos médicos como sendo a preservação da infância, pois estavam alarmados com a elevada taxa de mortalidade infantil. Os médicos higienistas concluíram que precisavam apoiar a população para enfrentar tais problemas, com a finalidade de produzir um maior número de pessoas sadias no futuro. Procuravam detectar as causas da mortalidade, mostrando as intenções do movimento higienista, tais como: manter e melhorar a vida da coletividade, assim, eles buscavam a disciplina individual para que o sujeito de forma consciente se tornasse um fiscal da higiene, na tentativa de melhorar a saúde da população.

Segundo Fernandes e Oliveira (2012), as classes representadas pelos pobres eram consideradas perigosas, devido aos problemas com emprego, educação e saúde. Alegavam que as famílias pobres não sabiam cuidar dos bebês, por isso havia grande preocupação com a higiene, apontavam ainda que os hábitos de moradia coletiva eram perniciosos, devido às residências coletivas que geravam epidemias e a proliferação de vícios.

De acordo com Mazzotta (2001), a visão assistencialista proporcionava a postura profissional e integrativa dos deficientes, cujo modelo adotado foi o da institucionalização dessas pessoas com deficiência. Desta forma, no final do século XIX e início do século XX, foram criadas diversas escolas especiais. Esse movimento começou na Europa, foi levado aos Estados Unidos, Canadá e depois chegou ao Brasil.

Com a Integração (modelo médico da deficiência) surgem, no início dos anos 1940, os serviços públicos de reabilitação física e profissional. Inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aparecem as associações voltadas ao assistencialismo. Neste período, nasce o paradigma de serviços, um

modelo citado por Sassaki (2012), marcado pela luta contra a não segregação total por parte dos pais e familiares das pessoas com necessidades especiais. Dessa maneira, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas nas instituições especializadas, elas eram encaminhadas para as escolas regulares:

Nesta há um processo de educar/ensinar crianças ditas “normais” junto com crianças “portadoras de deficiência”, em que alunos com deficiências devem se adaptar à realidade das escolas, enquanto estas permanecem com suas condições inalteradas para receberem aquelas crianças (MARTINS *et al.* 2007, p.110).

Os movimentos em prol da integração das crianças surgem quando se questionava as práticas segregadoras. Sua noção era a normalização, ou seja, a inserção dos deficientes no ambiente regular de ensino sendo elas escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (MANTOAN, 2006).

Esse paradigma caracterizou-se pela oferta de serviços organizados em três etapas: avaliação, intervenção e encaminhamento ou reencaminhamento (Brasil, 2000, p. 15).

Contudo, o grande problema desse modelo “integração” era que o indivíduo é que teria de adaptar-se á nova realidade, estaria inserido nas salas, mas não havia preparo ou formação dos profissionais da educação para recebê-los e muito menos para mediar a educação dos alunos integrados:

Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos á inserção. Para estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar ás suas exigências (MANTOAN, 2006, p.18).

O processo da integração escolar envolve a realidade dos programas escolares ao currículo escolar.

A partir de 1990, a Inclusão no Brasil surge com a luta dos próprios deficientes, que pediam a equiparação de oportunidades, adequação dos sistemas sociais no intuito de que possam participar em todos os ambientes.

Esses movimentos representam um avanço da responsabilidade social ao se preocuparem com as pessoas com deficiência. Matos e Mendes (2014) consideram que o movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos, partindo da reflexão sobre a necessidade de se questionar o atendimento às pessoas com deficiência, na intenção de defender um sistema único de qualidade para todos.

Mantoan (2006) descreve que a evolução dos atendimentos nas escolas regulares, por meio das políticas públicas foi crescendo e hoje todos têm direito a escolarização:

A Inclusão questiona não somente as políticas públicas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (p.19).

A construção de uma sociedade inclusiva passou a ser defendida mundialmente, e as teorias e práticas educacionais, bem como modificações nos currículos escolares, as formações dos professores são mudanças que precisam ser articuladas, a proposta inclusiva representa a inserção destes sujeitos que até o século XIX foram excluídos e rejeitados, essa é uma dívida da atual sociedade diminuir o preconceito e hostilidade diante das diferenças.

2.1 Marcos Históricos da Deficiência

A história da exclusão dos deficientes é muito antiga, o simples fato de serem crianças já as deixava desfavorecidas, o trato com estas pessoas deficientes foi mudando no transcorrer da história da sociedade mundial e de igual forma em nível nacional, na antiguidade era visto como normal o infanticídio quando bebês nasciam com qualquer anormalidade:

Em 384 a.C. Aristóteles defendeu arduamente que o homem expressava seus conhecimentos e inteligência através da fala, se um indivíduo não tem linguagem, logo, tão pouco possuirá inteligência. Isso tornava os surdos incapazes de receber educação (LOURENÇO, BARANI, 2012, p.2).

Havia uma cultura de que não poderiam admitir pessoas com imperfeições, por exemplo, em Atenas os Surdos eram deixados em praças públicas e em Esparta jogados nos rochedos e em Roma atirados no Rio Tiber, logo os surdos não tinham dignidade e lugar na própria sociedade.

Os gregos não reconheciam nas crianças suas capacidades. Segundo Castro (2013), Platão sugeria que a virtude das crianças era o fácil amoldamento, ou seja, seriam submetidas às vontades dos adultos, se estes decidissem que elas não teriam o direito de sobreviver por alguma anomalia ou deformidade, elas seriam extintas ou abandonadas:

Apesar do pensamento de Platão em relação aos princípios da educação estar à frente de seu tempo, ele tinha uma concepção excludente em relação aos deficientes, na verdade, um sentimento comum à sua época, Platão em seu livro “República” propõe a morte das crianças de corpo mal organizado e o cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa. Aristóteles no livro “Política” sugere a proibição de alimentar toda criança “disforme”. Também, segundo ele, era inútil o Estado investir na educação da pessoa surda, pois “o pensamento é impossível sem a palavra”. Posteriormente, criou-se a ideia de que os deficientes eram endemoniados (CASTRO, 2013, p.2).

As crianças que nasciam com deficiências estavam fadadas à morte, considerando o agravante que eram abandonadas por seus familiares. Nos primórdios as pessoas deficientes eram entendidas como seres desqualificados e inferiores, portanto não tinham o direito de viver, tendo em vista que naquele período somente os indivíduos saudáveis eram considerados dignos. De acordo com Castro (2013, p.1):

Os bebês nascidos disformes deveriam ser expostos, a deformidade da criança ou a pobreza da família bastavam para que a justiça doméstica decretasse sua morte ou se abandono. Na Roma antiga os bebês malformados eram enfeitados ou afogados. Estes podiam ser perfeitamente mortos, atirados ao mar ou queimados. Acreditava-se que as deformidades traziam mau agouro para comunidade e para a família.

Após o nascimento de Jesus Cristo, e por meio dos seus ensinamentos apontados como Cristianismo, a postura sobre a deficiência mudou, a sociedade começa a aceitá-los como criaturas de Deus. A partir de então, todos são considerados filhos de Deus, as pessoas com deficiência passam a ter “alma”.

Dessa forma, começaram a ser assistidas com alimentação e abrigo, e logo, a Igreja Católica começa a combater a eliminação das crianças que nasciam deficientes.

Na idade média, a supremacia da Igreja Católica fez com que as pessoas aceitassem a ideia de que as pessoas com deficiência seriam consideradas como doentes, a ausência de condições de higiene e ainda a presença de diversas doenças endêmicas, fez com que surgissem instituições para que essas pandemias fossem minimizadas, conforme podemos observar na afirmação de Botur e Manzoli (2007, p.67):

As pessoas com deficiências são entendidas como doentes precisam de cuidados dos médicos e têm direitos a procedimentos de reabilitação física adequados, desta maneira a medicina começa a ganhar forte espaço, e as pessoas com deficiência passam a ser vistas como objeto e clientela de estudo, sendo, portanto o modelo médico utilizado para uma melhor compreensão das deficiências.

Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) no século VI começaram a surgir os hospitais e instituições de caridade, que por sua vez abrigavam pessoas deficientes e indigentes. Nestas instituições eram proporcionados alimentação, educação e os cuidados que precisavam.

Os hospitais e asilos de caridade, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social. Cabe ressaltar que, dentro desse contexto histórico, alguns paradigmas surgiram em relação ao movimento das ideologias e organização social das sociedades frente aos indivíduos com deficiência. (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011, p.4)

No fim da idade média, a marca é o reencontro do homem consigo mesmo. A crença em superstições, misticismo e ocultismo, bem como explicações onde tudo é a vontade divina, se modifica.

No Renascimento, século XIV, e posteriormente no início da idade moderna (século XV em diante), a deficiência passa a ser analisada sob o viés médico e científico. Esta concepção pode ser analisada e entendida que a deficiência deve ser analisada diante do contexto geral das deficiências.

Segundo Mazzotta(2001), em 1770 cria-se, em Paris, com o abade Charles Michel L'Epee, a primeira instituição especializada para a educação de surdos, ele criou também o chamado método dos sinais. Em 1776, sua obra foi publicada com o título: “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos – Mudos”.

Em 1784, sobre o atendimento dos cegos, Valentin Haüy, fundou em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que não se caracterizava apenas como um asilo, mas Haüy ficou conhecido por sua metodologia (letras em relevo) de ensinar aos jovens:

Em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), estudante daquele Instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, criado por Barbier. [...] De início, tal adaptação foi denominada de sonografia, e mais tarde, de braille. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e de escrita, mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas (MAZZOTTA, 2001, p.19).

O jovem Louis Braille queria conhecer o mundo através da leitura, quando conheceu o método de comunicação noturna de Barbier, posteriormente fez modificações na acentuação, pontuação e sinais matemáticos (CANEJO, 2005). No ano de 1929 publicou seu método, mas somente em 1937 sua proposta foi finalizada e conhecida mundialmente com seu nome.

Em relação à deficiência física, Mazzotta (2001) considera que os registros são da Alemanha, em Munique, que havia uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas e os paralíticos. Também neste mesmo período inicia-se o atendimento aos deficientes intelectuais, o médico Jean Marc Itard mostrou a educabilidade de um menino chamado de “selvagem de Aveyron”:

Reconhecido como a primeira pessoa a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vitor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800 (MAZZOTTA, 2001, p.20).

O médico considerou o comportamento do menino semelhante ao de um animal, por conta da socialização precária, desta forma, Itard empregou uma regra considerada por ele como básica, que era repetir a experiência de sucesso, mais tarde desenvolvendo amplos materiais didáticos pedindo aos professores que seguissem seus processos, como foi apontado por Mazzotta (2001).

Sobre a educabilidade de Itard com Victor², Tezzari (2009) afirma que:

² O nome foi escolhido pelo próprio menino, pois de acordo com a governanta de Itard, o *selvagem* tinha uma sensibilidade ao som da letra ‘o’, e após a pronúncia de vários nomes masculinos, ‘Victor’ foi o nome que fez com que o garoto olhasse para a Mme.Guérin (TEZZARI, 2009).

Ao se deparar com um menino que foi privado durante anos do convívio com a civilização, acreditou que suas características eram consequência do próprio isolamento e não de um quadro de idiotia. Propôs-se então a educá-lo e baseou-se, ao elaborar seu plano de desenvolvimento, nas teorias em que acreditava [...] E assim ele iniciou sua empreitada. Ao ler seus relatórios percebe-se que sua intervenção junto ao menino foi a de um professor, e não aquela de um médico. Incontáveis atividades foram propostas, assim como a criação de materiais para o desenvolvimento das mesmas. Todavia, nem todos os objetivos foram alcançados, ou talvez, alguns deles não tinham sido alcançados de forma plena, mas em parte, dentro das possibilidades que Victor apresentava naquele momento e em acordo com a metodologia empregada. Ao desenvolver seu experimento com Victor, o “médico-pedagogo” foi extremamente fiel e rígido na aplicação dos princípios teóricos nos quais acreditava (p.80).

A privação deste menino significa que ele necessitava de um maior convívio com pessoas que pudessem entendê-lo. Dessa maneira, o médico, ao tratá-lo como uma criança com dificuldades, repetia as experiências de sucesso, levando-o a desenvolver materiais didáticos que depois repassou aos professores para que pudessem trabalhar com outras crianças com as mesmas deficiências.

De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), Philippe Pinel propôs que os indivíduos com deficiências fossem tratados e reabilitados, do mesmo modo como foi feito com o menino selvagem. A partir de então, inicia-se o atendimento às pessoas com deficiência e o crescimento das instituições especializadas, observando-se o interesse pela limitação das deficiências.

A respeito do modelo de Institucionalização, Tezzari (2009) destaca que foi então delimitado pelos profissionais quais, entre os atrasados, iriam para as instituições e quais seriam aptos para o ensino nas escolas regulares.

Como consequência da adoção desse modelo, a ênfase era colocada no tratamento das crianças e não na sua educação, tendo os testes de inteligência, nesta época, papel relevante, os quais rotulavam as crianças consideradas com déficit intelectual, aumentando assim a discriminação das mesmas.

Após esse modelo de Institucionalização, Tezzari (2009) considera que houve uma ampliação dos processos de escolarização, expressivamente entre os séculos XVIII e XIX na Europa, e no Brasil no século XX:

Esse movimento de identificação e classificação das crianças com rendimento aquém daquele considerado o ideal acontece, não por acaso, simultaneamente ao processo de democratização do acesso à escolarização. A educação escolar, que antes era privilégio de pequena parcela da população, na maioria dos países, começa a ser ampliada (p.29).

O fato de classificarem os sujeitos com deficiência não se constituía uma preocupação com a educação das mesmas, mas havia uma preocupação em rotular os indivíduos e reabilitá-los, conforme destaca Serpa (2011, p.21):

Inspiradas no “modelo médico da deficiência”, no qual as diferenças eram vistas como patologias individuais, sendo necessária a mobilização de estratégias individuais de adaptação à sociedade, através de mudanças operacionalizadas por profissionais, que trariam, a esses sujeitos sociais, a reabilitação ou a cura, intentando o modelo médico “melhorar” as pessoas com deficiências, para adequá-las aos padrões da sociedade. Como consequência da adoção desse modelo, a ênfase era colocada no tratamento das crianças e não na sua educação, tendo os testes de inteligência, nesta época, papel relevante, os quais rotulavam as crianças consideradas com déficit intelectual, aumentando assim a discriminação das mesmas.

Os testes de inteligência funcionavam para que fosse justificado o fracasso escolar, logo a culpa da não aprendizagem ficaria com o indivíduo fracassado, esse modelo clínico serviu para aliviar a responsabilidade da sociedade e o sofrimento das famílias. As pessoas com deficiência eram encaminhadas para os asilos, para que fossem vigiados e o contato com a sociedade ficava mais restrito. A esse respeito, Botur e Manzoli (2007, p.67) destacam:

Assim no Século XIX criavam-se escolas especiais para o atendimento da pessoa com deficiência, desta maneira tranquilizava-se a consciência coletiva proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse que suportar o seu contato.

Após a institucionalização, foram criadas as escolas especiais, o objetivo foi manter os indesejáveis longe dos ditos “normais”. Contudo, no século XX, surge a necessidade da expansão no setor educacional.

Segundo Botur e Manzoli (2007), inúmeros alunos destacaram-se como aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo “normal”, começou então, com Binet, o teste de inteligência, que justificaria a retirada da escola regular daqueles

que não acompanhavam o ritmo, e os demais, considerados “normais”, não teriam de suportar a convivência com os não educáveis no mesmo ambiente:

É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nascem espaços diferentes para educar. Binet, em 1905, cria o instrumento para poder retirar da escola regular os mais fracos, os atrasados. Por meio desses testes era possível determinar o grau de inteligência de uma criança e classificá-la, com relativa precisão, em normal ou anormal, observa-se com isso uma proliferação das classes especiais e a rotulação das crianças seguindo diversas etiquetas (p.67).

Com esses testes, os alunos eram encaminhados às escolas especiais, que se multiplicaram e diferenciavam-se em diferentes funções e etiologias, como centros especializados para o atendimento de surdos, cegos, deficientes mentais, distúrbios de aprendizagem, da fala, paralisia cerebral, dentre outras. Nesta época, observa-se que havia uma preocupação em rotular a criança que não aprendia para justificar o fracasso escolar, colocando na deficiência a culpa pela falta de certas habilidades acadêmicas.

2.2 Os caminhos da Inclusão no Brasil

No Brasil, a inclusão dos deficientes iniciou de forma concreta quando D. Pedro II determinou que, em 12 de setembro de 1854, fosse edificado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos:

A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris José Álvares de Azevedo que convenceu o imperador a instituí-lo, durante a audiência intermediada pelo médico da corte, ao Dr. José Francisco Xavier Siga e pelo Barão do Rio Bonito, o então presidente da Província do Rio de Janeiro (LANNA JUNIOR, 2013, p.1).

Em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 939, de autoria de D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos³, com a vinda do Professor Surdo

³Surdos-Mudos, denominação antiga atribuída ao indivíduo Surdo.

Ernest Huet da França. Em 1957, por meio da Lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Galindo, a criação dessas duas instituições no Brasil, mostra o modelo Europeu para lidar com as pessoas com deficiência, ou seja, eram confinadas em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos. Estes lugares eram similares às prisões, conhecidos como instituições totais, onde as pessoas com deficiências eram enviadas. Constituíam-se; pois, de espaços de moradia e trabalho para instrução de indivíduos cegos e surdos, significando que eram excluídos de seus ambientes familiares durante um longo período de tempo:

Desse modo a institucionalização (segregação) perdurou até a metade da década de 50 do século XX; pois nesse período, o mundo ocidental vivia grandes transformações com relação aos movimentos sociais. Na década de 60, em consequência das guerras mundiais, surgiu um movimento e foram feitas a institucionalização de pessoas com doença mental e outras deficiências. Nesta perspectiva, iniciou-se, então, um modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade. (2012, p. 15)

Com a Proclamação da República em 1889, diversos profissionais, que estudavam na Europa, voltaram ao Brasil entusiasmados e com desejo de modernizar o país, caracterizando, na medicina, um interesse por crianças com deficiência:

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. (...) Esse interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico - escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010, p.95).

Neste período, a deficiência era concebida como doença, logo o indivíduo deficiente precisava de tratamento. Observa-se uma preocupação em identificar os casos leves de anormalidade da inteligência, uma vez que os casos mais graves eram rejeitados nas escolas públicas e encaminhados para as Instituições. Essa concepção clínica ganhou forças do Brasil até o ano de 1930:

Aos poucos esse atendimento foi substituído pela psicologia, na qual se destacou Helena Antipoff. Antipoff realizou diversos cursos de formação de professores, principalmente na região de Betim, Minas Gerais. Por meio da atuação de Helena foram fundadas no Brasil as Sociedades Pestalozzi. A partir de então a sociedade começa a ampliar sua preocupação com o atendimento às pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho. Em 1950 surgem no Brasil as chamadas APAES e em 1960, são criadas Campanhas para educação das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental (SILVEIRA, DRAGO, 2010, p.82):

Mendes (2010, p.98-99) descreve que a característica do Estado Novo (1945-1964) seria a expansão dos estabelecimentos de ensino especial. Cerca de 190 estabelecimentos foram criados no final da década de 50 no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos e em escolas regulares.

Mazzotta (2001) relata que, do período de 1854 a 1956, foram iniciativas oficiais e particulares isoladas, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, O Instituto Nacional dos Surdos, depois em 1874 o Hospital Estadual de Salvador na Bahia para atender pessoas com deficiências mentais, até 1950 havia 40 estabelecimentos mantidos pelo poder público.

Em 1926, em Porto Alegre, é criado o “Instituto Pestalozzi”, depois em Minas Gerais. Por sua vez, em 1948, Helena Antipoff funda, no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil, assim também em outros estados foram criadas as Pestalozzi. Em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) mantinha convênio com a prefeitura de São Paulo. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O segundo período descrito por Mazzotta (2001), de 1957 a 1993, chamou de iniciativas oficiais de âmbito nacional e eram campanhas nacionais assumidas pelo governo federal.

A primeira campanha, denominada de “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (CESB), foi realizada em 1957. Após a realização desta, em 1958, houve a segunda “Campanha Nacional de Educação de Cegos” (CNEC). Em 1960, uma campanha foi instituída por influência dos movimentos liderados pela sociedade Pestalozzi e APAE, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 1961, promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024/61 e, em seus artigos 88 e 89, afirma que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 15).

Com relação à deficiência, no período da ditadura militar, Mendes (2010, p.100) assinala que houve fomentação ao assistencialismo, ou seja, as classes especiais nas escolas regulares representavam 74% dos serviços, foram evidenciadas abordagens mais terapêuticas do que Educacionais.

Antes de 1970, as ações voltadas para as pessoas com deficiência eram assistencialistas e caritativas, conforme aponta Lanna Junior (2010, p.12):

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que eles participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da sua própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento (p.12).

O movimento das pessoas com deficiência foi fundamental para se perceber as necessidades de atendimento com relação aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. A frase “Nada sobre Nós sem Nós” começou a ser utilizada há mais de 20 anos, em síntese mostra que não basta inseri-los na sociedade, pois esta não está baseada em igualdade se todos não participam ativamente.

Até a década de 1970, muitos países, tendo como princípio norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passaram a buscar um novo modelo para atender as pessoas com deficiência. Segundo o princípio da normalização, as pessoas diferentes poderiam habilitadas a viver em espaços de sociedade:

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, criou-se o movimento de integração escolar. Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum (BRASIL, 2001, p. 21).

A Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) foi um passo importante para o reconhecimento dos direitos das pessoas deficientes, pois assume que todas as pessoas têm direitos de desfrutar uma vida tão normal quanto plena, inclusive com direitos iguais concernentes à educação.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, que se constituiu o primeiro órgão educacional do governo federal com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (MAZZOTTA, 2001).

A partir da década de 1980, surgem os movimentos a favor da inclusão escolar que, por sua vez, criou propostas de estruturação da educação brasileira. A Constituição Brasileira, de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em 1990, várias ações concernentes às políticas públicas tratam da educação das pessoas com deficiência, na qual se destaca o "Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, em seu Art. 54, inciso III, institui: Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, p.13).

Na década de 1990, Carvalho (2007, p.77) descreve que outras iniciativas têm destaque como a "Declaração Mundial de Educação para Todos" realizada na Tailândia, com cerca de 1.500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação. Essa Conferência é o resultado da colaboração conjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Ao analisar o documento é impossível não perceber que o Brasil não atingiu todas as metas, embora haja vários avanços que vão desde o acesso ao ensino fundamental à matrícula dos jovens na idade própria no Ensino Médio. As necessidades básicas de aprendizagem para todos com a intenção de atingir metas estabelecidas no documento foram ampliadas e, embora o documento não tenha

sido elaborado visando à educação especial, os objetivos acabaram contemplando as pessoas com deficiência, tendo em vista que os objetivos, estabelecendo princípios, diretrizes e normas, pressionaram reformas em diversos países.

Conforme Carvalho (2007), se reuniram, na Espanha, mais de 300 representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. A Declaração de Salamanca (1994) é composta de princípios, políticas e práticas para a educação especial e, por meio deste documento, foi ampliado o conceito de necessidades educacionais especiais, sugerindo a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, este documento trata das orientações sobre a inclusão:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p.5).

Pode-se dizer que a declaração acima além de contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva, reestrutura instituições educacionais, propõe que nestas instituições os serviços precisam estar adequados para atender às necessidades educacionais, bem como à diversidade, que sejam contempladas as especificidades de cada educando incluído e que as diferenças sejam respeitadas.

Barreta e Canan (2012, p.11) entendem que o Brasil, ao aderir à Declaração de Salamanca, assumiu um compromisso internacional com a ONU, UNESCO e Banco Mundial (BM) de melhorar os indicadores nacionais da educação básica.

A atual LDBEN, Lei nº 9.394/96 de 1996 destaca, no Capítulo V, - Art. 58 e 59, a respeito dos deficientes:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições

específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 25).

Dentre os pontos positivos desta Lei, cita-se a obrigação do Estado em prover a oferta da educação especial, a inserção desses alunos nas salas regulares, capacitação dos docentes para a oferta de apoio especializado e os recursos que são utilizados no AEE.

No Brasil, também nessa mesma época, começa um longo caminho pela inclusão. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e instituiu diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, incluindo os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldade de comunicação e sinalização, diferenciando dos demais alunos, e que demandam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Conforme o parágrafo 2º, do Art. 12, desta Resolução:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema BRAILLE e a Língua de Sinais, sem prejuízo no aprendizado de Língua Portuguesa, facultando-lhes às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvindo os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, p. 6).

Em 2001, o Conselho Nacional da Educação, acompanhando o processo de mudança e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lança a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, no artigo 2º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições

necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Partindo da análise destes documentos, resoluções e diretrizes nacionais percebe-se que não basta apenas matricular esses educandos no ensino regular e permitir que tenham acesso às escolas, percebe-se também que estes alunos com deficiência têm direito ao atendimento especializado, que a educação deve ser de qualidade, e é inegável que diversos documentos, leis e regulamentações precisam ser articulados para que sejam cumpridas as determinações, considerando-se que é urgente a qualidade na educação.

É notório que a educação inclusiva tornou-se um movimento universal e por meio dos seminários internacionais e convênios firmados entre os países mobilizou ações políticas, sociais e pedagógicas no intuito de contemplar indiscriminadamente a todos os alunos, para que todos venham a participar e aprender, compreendendo que cabe aos gestores e profissionais da educação visualizarem as diferenças e especificidades de cada aluno, garantindo não só a inclusão destes no ensino regular, mas também a sua permanência na escola, com qualidade.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA SURDA

3.1 Uma Visão Cultural sobre a Surdez

Atualmente existem diversos autores que buscam compreender quem são os surdos e a diferença da sua cultura, dentre eles estão Skliar (2005), Lopes (2007), Strobel (2008a, 2008b), Chiella (2007), Sá (2010) e Costa (2010), bem como as particularidades das identidades que se constroem por conta dessa diferença da língua.

As mudanças que estão acontecendo, com relação à educação dos surdos e suas lutas, evidenciam-se questões relevantes quando se pretende conhecer as concepções sobre a surdez e discutir sobre a concepção clínica e a cultural.

Strobel (2008a) descreve que, no modelo clínico aplicado no período da institucionalização, prevalecia o modelo de adaptação por meio de terapias da fala, excluindo-se a diferença; a sociedade de maneira geral os percebia como aqueles cujos ouvidos são defeituosos, que precisavam de reparação:

As crianças surdas não podiam participar nas comunidades surdas e, inicialmente, os espaços compartilhados eram os dormitórios das instituições e asilos, onde os sujeitos surdos eram entregues pelas famílias em regime de internato, até que estivessem aptos para retornar ao convívio familiar, o que, invariavelmente acontecia no início da idade adulta (p. 25).

Costa (2010, p.17) escreve sobre a posição do surdo como patológico, ou seja, aquele que precisa ser diagnosticado; o surdo como anormal, que não está enquadrado dentro dos padrões do que se diz normal, se encaixa nos padrões da anormalidade, sendo, pois sujeito a ser corrigido.

Nos dados históricos da institucionalização, encontra-se a marca da concepção clínica, arraigada ao princípio da normalização, ou seja, a filosofia da integração está permeada pelo modelo médico, conforme assinala Lopes(2007, p.8):

A ciência, no desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, inventou a surdez através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. [...] Foram criados distintos modos de trabalhar com sujeitos acometidos pela surdez. Na clínica, terapias de fala,

aparelhos auditivos, técnicas diversas de oralidade foram desenvolvidas com a finalidade de normalização.

O modelo médico procurou explicar a surdez, enumerando graus e perdas, porém a autora assinala que a intenção é retirar a anormalidade, é curar através das terapias da fala e das técnicas orais, o que se pretende, de fato, é negar a surdez e esconder a deficiência.

Segundo Sá (2010), a concepção clínica trata da surdez como deficiência que precisa ser abolida, e que por sua vez, deve ser concertada:

Alheias a essas questões, a sociedade vê a surdez como uma deficiência que futuramente há de ser abolida por meio de “concertos” neurocirúrgicos prometidos pela pesquisa médica, ou pela engenharia, ou pela genética, ou pela prevenção de doenças. [...] O aparecimento da surdez, muitas vezes é visto como um mal, um contágio, resultante de más condições sanitárias da classe desfavorecida ou da falta de cuidados familiares ou médicos. Ou mesmo uma fatalidade, como um “ castigo, punição ou situação a que se estaria exposto por purgação de culpas, da própria pessoa ou dos que a cercam (p.68-69).

A este respeito, compreende-se que a visão clínico-terapêutica considera a surdez como deficiência que precisa se concertada, o surdo é visto como anormal ou alguém que precisa ser mudado, curado. Wrigley (1996) *apud* Strobel (2008a) explica que o modelo e política ouvintista prevaleceu e consideraram-se táticas reparadoras, onde a surdez era tida como doença ou defeito que precisava de correção:

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada (2008a, p.22).

Reis (2013) entende, ao falar dos surdos, que precisa falar em diferença de cultura, considerando que os surdos não se sentem deficientes, é preciso estudar as diferenças de cultura e identidade pelo viés antropológico, e essa visão antropológica fica sobreposta à visão clínica por considerar os surdos como deficientes, conforme argumenta a seguir:

Na contramão da visão meramente clínica da surdez, surgem alguns estudos que, por não se contentarem com tal conceituação e por entender que o que vem primeiro é o ser humano, o ser surdo, o surdo, buscou explicar a surdez pelo viés antropológico, nos quais a cultura e identidade são mais relevantes do que a perda auditiva, exames audiométricos e níveis de decibéis. E, neste caso, o surdo é considerado Diferente. Não considera sua condição de “não ouvir” uma deficiência, apenas uma diferença (p.66).

A intenção está em ampliar o entendimento e ultrapassar a visão médico – clínica, deixando de entender a surdez como patologia e reconhecendo-a enquanto diferença linguística.

Reis (2013, p.67) aponta que “reconhecer que existem pessoas diferentes é um passo importante para a inclusão de qualquer cultura”, traduzindo esse reconhecimento em ações que considerem os surdos como cidadãos que têm o direito de aprender em sua língua de instrução que é a LIBRAS.

Lopes (2007) considera que nos dias atuais, há dedicação de diversos grupos de estudos, por exemplo, citou o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos(NUPPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por apresentar contribuições quanto ao respeito aos estudos surdos, à cultura e identidades próprias dessa comunidade. Para ela, os fatores que mais contribuíram para a participação da comunidade surda foram a realização de pesquisas e publicações científicas em periódicos nacionais, realização de congressos, fóruns de discussões e ainda a participação dos surdos na construção de políticas educacionais para surdos.

Desta maneira, observa-se a imagem do sujeito surdo não humanizado, pois se analisar sob o ponto de vista clínico não lhes é retirado o peso da anormalidade, conforme afirma Costa(2010, p.27-28):

Na expressão de tão variadas posições-sujeito ocupadas pelo surdo, através dos tempos, há algo que se impõe como característico nos textos pelos quais passamos: a imagem do surdo não humanizado ou a figura humana de natureza inferior, não aceita e não compreendida pela sociedade que busca figuras para representar esse sujeito. [...] essas imagens não se organizam temporalmente, elas se confundem, não reconhecem na educação do sujeito surdo um lugar de mudança marcante do imaginário, pois continuam a aparecer declarações e comparações que tiram do surdo o estatuto de humanidade, a posição-sujeito humanizada.

O sujeito surdo foi marcado por representações que sugeriam a falta ou anormalidade, sempre foi visto pelo viés e marca do preconceito, durante muito tempo não foi considerado humano por conta da sua diferença cultural.

De acordo com Strobel (2008a), desde o final do século passado que diversos pesquisadores vêm elaborando inúmeros conceitos sobre cultura, a conclusão que se chegou é que a cultura não deve ser vista de forma unitária, padronizada, pelo princípio de normalização. Argumenta-se o fato quando a cultura é vista de maneira única e perfeita e a diferença começa a ser percebida como mancha para a sociedade.

Strobel (2008a) compreende que a cultura, ao longo do tempo, deve ser entendida como um processo dinâmico:

A cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção da forma de ser diferente, não mais na homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que nos faz emergir a diferença (p.18).

Ao considerar a questão da cultura no plural, admite-se as multiplicidades de grupos que se manifestam de diversas formas, logo dentre eles estão os que se constituem ou se destacam por meio da língua, das crenças, dos hábitos e dos costumes transmitidos aos grupos que têm contato, ou seja, existem formas de mergulhar nesta ou naquela manifestação de cultura.

Strobel(2008a) permite repensar que essa marca é construída por meio do contato com o grupo, assim emergem as diferenças, a multiplicidade de ideias e a cultura tornam-se amplas.

Skliar (2005) aponta para a necessidade da surdez como marca cultural, reconhece os surdos com suas identidades, percebe-os, não pelo desvio de normalidade, e entende que a diversidade pode mascarar as normas e conter a diferença:

A surdez é uma diferença, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais e ancorados em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. [...] não se trata então de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera outro mecanismo de participação

dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica. [...] Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação (p.13).

Skliar (2005) aponta ainda que se deve olhar a partir de uma diferença a ser reconhecida politicamente, como experiência visual, identidades múltiplas. Assim, não se trata de negar a surdez, mas de começar a resignificar e pensar outras formas de compreender os surdos e sua diferença de cultura. Os surdos não devem ser vistos como grupo homogêneo ou uniforme, antes precisam ser vislumbrados sobre a perspectiva da diferença, ou seja, um grupo com cultura diferente e com identidades diversas, nesse aspecto os estudos surdos apontam para o viés multicultural.

Sá (2010) descreve que a surdez precisa estar calcada na diferença, reinventar possibilidades e condições de enxergar a pessoa surda que utiliza estratégias diferentes das dos ouvintes, pode-se dizer que uma pessoa surda é:

Alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (p. 67).

A surdez precisa ser entendida como diferença cultural, trata-se de materializá-la sob a construção de um olhar sobre aquele que não ouve:

Não há nada que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro dos campos de sentidos produzidos culturalmente. Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos. [...] Toda escolha que fazemos e justificativas que lhe damos são culturais (LOPES, 2007, p.7-8).

Desta forma, entender a surdez sob o viés da diferença de cultura faz olhar os surdos como sujeitos capazes e que podem se comunicar perfeitamente por meio da língua de sinais.

A intenção de Lopes (2007) é entender a surdez não pela falta da audição, pelo defeito ou pela deficiência, mas para que sejam respeitados em sua diferença.

A proposta é produzir e ancorar pesquisas com outra forma de olhar, interpretar e narrar a diferença surda, pois há formas diferentes de viver a condição de “ser surdo” e de pertencer ao grupo de surdos. Compreenderas pessoas surdas com o direito à língua própria, ao seu modo de viver no mundo e enxergá-los sobre esse viés é possibilitar-lhes serem sujeitos culturais.

3.2 Filosofias Educacionais para Surdos: da oralidade ao bilinguismo

A crença de que o surdo não era educável permaneceu até o século XV, pois até esse século não foram registradas intenções de educá-los (GOLDFELD, 2002).

Strobel (2008b) considera que havia relatos descritivos a respeito da situação dos surdos, pois eles eram considerados ineducáveis por conta da diferença linguística, havia um impedimento muito grande na comunicação:

A existência dos surdos da antiguidade deve ter sido muito difícil devido às injustiças sofridas, porém o quase silêncio sobre o que se diz a respeito sobre eles é na verdade um sentido revelador. A forma parcial dos escritos de diferentes autores mostra-nos a superficialidade da história dos surdos registrada. Arriscaram em escrever algumas pesquisas, mas prudentemente se limitaram às análises nas quais os sujeitos surdos eram vistos como seres ‘deficientes’ (p.42).

Os quase 600 anos da história dos surdos é marcada pelas relações entre comunidades ouvintes impondo seus valores sobre as comunidades surdas, ou seja, expõe a luta em provar que sua língua (língua de sinais) precisa ser respeitada, mais adiante pela diferença cultural, fugindo do modelo clínico-terapêutico onde estavam obrigados a falar e aprender a língua dos ouvintes (língua oral) pela demanda da mudança de mentalidade, o que não foi fácil, conforme descreve Sá (2010):

A informação que se tem é a de que na antiguidade os surdos-enquadrados entre os “deficientes” – eram mortos, geralmente atirados de penhascos. O judaísmo e o cristianismo trouxeram uma elevação da significação da surdez e dos surdos, ao defenderem a ideia de que eram pessoas como outras quaisquer que inclusive, segundo tal perspectiva, precisavam de Deus, ou de Cristo, como qualquer outra pessoa (p.70-71).

Neste contexto, os surdos foram percebidos de formas variadas, ora com piedade e compaixão, ora como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas

enfeitçadas e, nesse sentido, eram abandonadas ou sacrificadas. Até mesmo na Bíblia pode-se perceber a posição negativa em relação à surdez (GOLDFELD, 2002, p.27).

Na idade Média, a classificação da surdez em cinco categorias e os estudos provenientes da área clínica estabeleceram que houvesse uma diferença quanto aos surdos que falavam e os que não falavam, conforme Duarte *et al* (2013,p.1718): “Os surdos que não falavam estavam impedidos por lei de celebrar contratos, reclamar herança, possuir propriedades, elaborar testamentos e conviver em sociedade”.

A preocupação com a aprendizagem dos surdos foi registrada a partir do século XVI, na Espanha, em 1555, quando o Padre Pedro Ponce de Leon, primeiro professor de surdos, educou uma pessoa surda de família nobre e, como tal, exercia um poder muito grande na formação dessas famílias:

Os chamados surdos – mudos não eram considerados aptos para receber educação formal. [...] A educação proporcionada aos indivíduos surdos de famílias nobres tinha como objetivo levá-los a ser reconhecidos como cidadãos perante a lei e a sociedade, para que pudessem herdar os títulos e a fortuna da família (DUARTE *et al* 2013, p.1718- 1720).

Silva (2012, p.3) entende que a sua metodologia consistia em primeiro ensinar aos surdos a escrever, mostrando os objetos, em seguida vocalizava as palavras a que esses objetos correspondiam.

Em 1620, Juan Pablo Bonet utilizou o alfabeto manual, depois esse método de Bonet foi disseminado na Espanha.

Já em 1750, o abade Charles de L'Epee aprende com surdos, nas ruas de Paris, a língua de sinais, transformando sua própria casa em escola para Surdos.

Silva e Nembri (2008) descrevem que, em 1775, L'Epee fundou a primeira escola, para ele havia uma nítida diferença entre a linguagem e a fala:

A corrente não-oralista teve seu maior representante no método francês do abade Charles M. de L'Epee, o primeiro a estudar uma língua de sinais utilizada por surdos. Esta metodologia pregava que os professores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos e, a partir daí, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (p.19).

O abade teve imenso sucesso e em poucos anos passou a atender 75 surdos. Assim, L'Epee e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos

deveriam ter acesso ao ensino, independente de suas condições sociais e que esta educação deveria ser pública e gratuita (GOLDFELD, 2002,p.29).

Costa (2010, p.22) descreve que a escola foi denominada “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”. O método manual utilizava a língua falada, e gerou sinais metódicos, sendo constituído a partir de então, uma abordagem gestualista que obteve êxito.

As principais filosofias educacionais para Surdos são: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A primeira teve seu apogeu em 1880 com o advento do Congresso de Milão, a segunda nos anos de 1970 a 1980 e o Bilinguismo a partir dos anos de 1980.

O oralismo pode ser considerado porque muitos educadores não reconheceram a língua de sinais como língua de instrução para as pessoas surdas. Por este motivo, os defensores do oralismo consideravam que somente a reabilitação oral, afastada do uso dos sinais, era importante para o desenvolvimento e educação dos surdos.

Duarte *et al.* (2013) descreve que havia diversas revoltas ouvintistas, que manipulavam a sociedade para que se voltasse contra os surdos, uma minoria.

Em 1880, aconteceu o Congresso de Milão tendo sido declarado que o uso da língua de sinais e a fala simultaneamente seriam uma desvantagem, portanto,por intermédio desse evento, a língua de sinais passou a ser proibida nas escolas, entre os 174 congressistas havia somente um professor surdo (COSTA, 2010, 24).

Sendo assim, o oralismo foi imposto e a partir daí implantado nas escolas o modelo clínico terapêutico, conforme descreve Sá (2010, p.76):

Culminando com o Congresso de Milão de 1880 [...] a educação dos Surdos passou a definir-se pelo modelo clínico-terapêutico, destacando o modelo ouvinte com o paradigma e a língua na modalidade oral como objetivo principal a ser insistentemente perseguido.

Esse Congresso de Milão marcou a educação dos surdos em todo o mundo, sendo que o mais importante e poderoso dos representantes foi Alexander Graham Bell. Segundo Sacks (2010) Bell por ter a tradição de corrigir os impedimentos da fala, pois seu pai e seu avô também se destacaram nessa área, o mais estranho é que sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso:

Quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no célebre Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em 1880, em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo sai vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural”, e dali por diante forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada (p.35).

Naquele momento a educação dos surdos sofreu uma grande reviravolta. Conforme afirma Duarte *et al* (2013, p.1724), a oralização passou a ser o principal objetivo na educação das crianças, a reabilitação assume a responsabilidade, a função pedagógica foi deixada com o treino da fala e da leitura em longas e exaustivas seções, o surdo foi obrigado a aceitar o modelo de educação para ouvintes.

Até o início do século XX, muitas escolas em todo mundo já tinham deixado de utilizar a língua de sinais, mesmo com as proibições dos adeptos do oralismo, os surdos ainda utilizavam a língua de sinais em momentos informais (LOPES, 2007).

Duarte *et al* (2013) apontou que, em 1960, William Stokoe publicou um artigo “*Sign Language Structure: Na Outline of the visual Communication Syte mof the American Deaf,*” reconhecendo a Língua de Sinais com estrutura semelhante às das línguas orais. Daí em diante, as portas se abriram para as pessoas surdas, por se basearem nessa publicação de Stokoe, e ainda a aplicação do oralismo trazia grande insatisfação por parte dos surdos e também dos docentes, logo oralizar deixou de ser a meta; surge a denominação de “surdo” ao invés de “deficiente auditivo”, a própria comunidade começou a se manifestar em busca de seu direito à língua de sinais.

O processo da comunicação total é entendido como uma segunda Filosofia. Deste modo, durante os anos de 1970 e 1980, diversas pesquisas foram desenvolvidas para conhecer melhor o que vem a ser esta nova filosofia.

Segundo Silva e Nembri (2008,24-25), a maioria dos surdos continuou a apresentar sérios problemas quanto à produção da linguagem e ainda não atingiram níveis acadêmicos compatíveis com sua faixa etária, essa filosofia serviu muito mais aos pais e professores do que comunidade surda. As autoras afirmam que a comunicação total fracassou por recomendar o uso simultâneo de diferentes códigos.

Poker (2011, p.7) considera que “A língua de sinais, a datilologia, o português sinalizado, etc. todos esses códigos manuais são usados obedecendo a estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais.” Logo, esta abordagem sofreu muitas críticas, uma vez que não trouxe os benefícios que foram esperados, as crianças foram expostas ao alfabeto digital, língua de sinais, ampliação sonora e português sinalizado, os surdos apresentaram desempenhos acadêmicos insuficientes. Portanto, concluiu-se que a comunicação total seria um desdobramento do oralismo.

Lopes (2007, p.63-64) definiu essa filosofia marcando algumas mudanças no cenário educacional:

A comunicação total era vista como uma forma mais aberta e flexível de comunicação surda, pois permitia o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas. [...] não há como fazer uso de duas línguas simultaneamente, portanto o bimodalismo, não favorecia o aprendizado da língua de sinais, fortalecia o uso de alguns sinais para que o português fosse ensinado. A questão em jogo era o ensino da língua majoritária.

A Filosofia da comunicação total considera que as duas línguas seriam estudadas simultaneamente, os linguistas reagiram a tal afirmação, por não aceitarem essa simultaneidade,

Segundo Goldfeld (2002), a comunicação total utiliza quaisquer recursos linguísticos, sejam eles de sinais ou da Língua Portuguesa, para facilitar a comunicação, privilegiando-a, onde o aprendizado de uma língua não seria o objetivo. Isto posto, Lopes (2007) entende ser esta filosofia uma forma mais branda de dominação surda, desdobrando-se em oralismo disfarçado, diante dessa insatisfação surge no cenário educacional outra filosofia: o bilinguismo.

O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas, a língua de sinais e a língua oficial de cada país, no Brasil, a Língua Portuguesa como a língua majoritária:

Esta afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que, mesmo sendo usada por uma comunidade minoritária, deve ser aceita sem restrições. A educação Bilíngue se afasta dos pressupostos do oralismo e da comunicação total (SILVA E NEMBRI, 2008, p.25).

Goldfeld (2002, p.43) afirma que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. A respeito da filosofia bilíngue, a autora comenta:

Os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias [...] os estudos se preocupam em entender o surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez (GOLDFELD, 2002, p.43).

A anormalidade é uma construção cultural e os surdos possuem suas identidades construídas com relação à diferença, ou seja, é importante pensar que as identidades são constituídas culturalmente. Pode-se perceber que a identidade dos sujeitos tidos como anormais é marcada por lutas multiculturais intimamente ligadas à diferença, o que se pretende mostrar através dos estudos, constitui-se em admitir que a língua de sinais é a forma mais adequada dos surdos comunicarem-se e interagirem com o meio, no Brasil esta é a proposta que vem ganhando força através dos movimentos da comunidade surda. A respeito da língua de sinais, Moura (2013) afirma:

Pode-se imaginar o efeito que a língua de sinais tem na organização do indivíduo surdo. Será pela língua de sinais que o surdo poderá compreender o mundo, localizar-se com relação a ele mesmo e aos outros e ter as suas referências, inclusive aquela que o coloca de forma diferente no mundo como surdo que percebe o mundo visualmente, que tem direitos e que deve ser respeitado na sua forma de ser (p.20).

A filosofia parte do princípio de que o surdo deve adquirir como sua primeira língua a LIBRAS, pois facilita seu entendimento de mundo, considerando que os surdos percebem o mundo através dos olhos, e a língua de sinais por ser uma língua visual-espacial oferece ao surdo essa condição, quanto à língua majoritária do país, esta deve ser ensinada aos surdos, porém na modalidade escrita.

Sá (2010, p.88) também defende a filosofia bilíngue:

Quando se defende a língua de sinais como primeira língua, não se está afirmando que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas se está crendo que dominar uma língua garante melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendem os defensores do

“bilinguismo” é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Do ponto de vista do bilinguismo, pode-se considerar que a língua de sinais favorece a aprendizagem de ambas as partes e pode ser analisada pelo ponto de vista da cognição dos indivíduos.

Segundo Sá (2010), não se deve reduzir a abordagem bilíngue apenas ao uso da língua de sinais, mas olhá-la sob o viés de uma postura multicultural:

Uma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas considerar o uso de duas línguas, mas significa também, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixos fundamentais a identidade e a cultura. [...] O uso do termo multicultural para me referir à necessidade de consideração das culturas raciais, de gênero, de classes etc., que mesclam qualquer situação cultural (p.90).

Por meio de uma educação bilíngue, se reconhece os surdos como minoria linguística, com o direito específico de ter sua língua de sinais aceita, provocando ressignificações sobre os surdos e a surdez como postura multicultural.

A proposta bilíngue de educação define quais são as línguas que os sujeitos surdos devem utilizar, qual é a importância delas em todo o contexto seja social, escolar ou até mesmo no mercado de trabalho.

Lopes (2007) argumenta ainda mais com relação às práticas ouvintistas:

Fomos ensinados a olhá-los e narrá-los a partir de saberes clínicos e terapêuticos que os posicionavam como sujeitos menores, incapazes e deficientes. As práticas ouvintistas garantiram seus efeitos a partir do momento em que, de forma sutil e eficiente se diluíram nas práticas da população e dos especialistas (p.65-66).

Ultrapassar a barreira das práticas ouvintistas é, para os defensores do viés cultural, o ponto chave, ou seja, romper com as ideias de que os surdos precisam se adaptar à cultura imposta pelos ouvintes. O surdo tem uma diferença e não precisa ser olhado através da deficiência, como aponta Perlin (2005, p. 56-57):

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual e não auditiva. [...] A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

No âmbito dos estudos surdos o que se almeja é que sejam vistos sob a ótica cultural, ou seja, através da diferença de cultura e nessa perspectiva se aponta que o problema não está no fato de serem surdos, todavia o que se pretende é que sejam reconhecidos como um grupo multicultural, independente da raça, classe ou gênero, que lutam enquanto minoria (surdos) para que seus direitos culturais e linguísticos sejam respeitados pela maioria (ouvintes).

Compreende-se que a preocupação do bilinguismo é respeitar a proposta onde as duas línguas sejam envolvidas, reconhece-se, ainda, que a LIBRAS é a melhor opção para a comunicação com as pessoas surdas e que as escolas precisam se adaptar para que os alunos com surdez sejam incluídos, considerando que suas necessidades linguísticas sejam respeitadas.

3.3 A Inclusão dos Surdos nas Escolas

No Brasil, as primeiras informações sobre a educação dos surdos são do Século XIX, quando foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, onde atualmente funciona o INES. Com a vinda, da França, do Professor surdo Ernest Huet, foi feito um relatório criando um plano de atendimento para surdos, de acordo com o que descreve Rocha (2008, p.28):

No relatório entregue ao imperador, Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto sem condições de arcar com as despesas relativas à educação [...] Para ser matriculado o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha a duração de seis anos.

A inclusão dos surdos nas escolas regulares foi impulsionada nos anos de 1990, logo após o Brasil firmar o compromisso na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e ainda com o advento da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), por meio deste compromisso o Brasil assumiu que atenderia a diversidade dos alunos e que se adequaria para que fossem contemplados em suas especificidades nas escolas regulares.

Outro marco na educação das pessoas com deficiência, especialmente uma vitória para a comunidade surda do Brasil, foi o reconhecimento da LIBRAS, através da Lei nº 10.436/2002, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Assim sendo, entende-se que os surdos estavam à margem das questões sociais, culturais e educacionais, muitas vezes não eram vistos pela sociedade por suas potencialidades, mas sempre por suas limitações por conta da diferença linguística, contudo a sociedade brasileira, há anos, vem lutando pelo reconhecimento da LIBRAS. Em 2002, finalmente foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas por meio da Lei nº 10.436.

Segundo Costa (2010), a língua de sinais passa a ter um *status* legal, com gramática e estrutura lexical próprias:

LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, assim é denominada a língua dos surdos, não mais sua linguagem. Os sinais são agora reconhecidos não mais como forma de comunicação, mas como língua. Isso quer dizer que LIBRAS ganha *status* científico, com funcionamento gramatical e enunciativo próprio [...]. Tendo língua própria, ele agora é reconhecidamente marcado por uma distinta brasilidade, e recebe a condição de pertencimento, de patriotização. É o surdo possuidor de uma língua no Brasil (p.46).

A LIBRAS é um componente essencial para o fortalecimento de uma identidade surda no Brasil, motivo pelo qual, mais pesquisas estão surgindo para demonstrar a necessidade de investigar as atuais práticas nas escolas públicas. Strobel (2008a) descreve sobre as pesquisas acerca da língua de sinais:

A língua de sinais é uma língua prioritária do povo surdo que é expressa através da modalidade espacial-visual. A partir da década de 1950 iniciaram-se estudos aprofundados como por exemplo, o do americano Wilian Stokoe (1965) e, no Brasil, os ouvintes Lucinda Ferreira Brito(1986), Ronice Quadros (1995;2004), Tanya Felipe (2002) e Lodenir Karnopp (2004) e os surdos linguistas Ana Regina S. Campello(2007) e Shirley Vilhalva (2007), que proporcionaram a valorização da língua de sinais, dando-lhes status como de uma língua legítima do povo surdo (p.46).

Percebe-se que hoje existem diversos pesquisadores que defendem a proposta bilíngue, tendo em vista que a LIBRAS foi reconhecida por meio da Lei nº

12.436/2002, com o Decreto nº 5.626 de 2005. Surgem, então, a definição da pessoa surda; a disciplina de LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação; a importância e formação do professor e do instrutor de LIBRAS; exames de proficiência e defende-se a obrigatoriedade do tradutor-intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa e sua devida formação. A respeito deste Decreto, Bernardino e Lacerda (2010) comentam:

O decreto que regulamentou a educação dos surdos no Brasil e indicou que as necessidades linguísticas destes sujeitos devam ser respeitadas, inclusive na escola. A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas na realidade brasileira, este conhecimento, associado à lei que oficializa a LIBRAS, não é o suficiente para propiciar que o aluno surdo que frequenta uma escola de ouvintes tenha sua condição bilíngue respeitada: ele em geral, não tem acesso a um ensino cuja língua de instrução seja a LIBRAS, não é acompanhado por intérprete, não são feitas adequações didáticas e metodológicas, e a escola que frequentam não tem qualquer conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais (p.70).

De fato, não basta apenas incluir os alunos surdos em salas regulares se eles não tiverem respeitados seus direitos linguísticos. As autoras concordam que a presença do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) é fundamental para que o aluno surdo compreenda o que está sendo ensinado, e que precisam ser feitas adequações no currículo.

Ferreira (2011, p.23), por sua vez, considera serem as metodologias pensadas nesta particularidade, pois é necessário levar em consideração que a LIBRAS precisa ser a língua de instrução e ainda que a Língua Portuguesa seja ensinada na modalidade escrita, ao contrário do que alguns educadores pensam, os surdos vão aprender a falar a língua majoritária do seu país:

Para os surdos o aprendizado da Língua Portuguesa (oral-auditiva) não é o caminho natural, sendo a Língua Brasileira de Sinais (visual-espacial) a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo inicial. Todavia, pela convivência histórica e cotidiana com uma cultura de ouvintes, a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua é fator imprescindível para a inclusão das pessoas surdas na sociedade brasileira. Assim, a proposta de ensino bilíngue para surdos, na qual a LIBRAS é reconhecida como a língua natural e como pressuposto para o ensino do Português, atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela.

Para este autor, a proposta bilíngue é a mais acertada, tendo em vista que reconhece a língua de sinais como língua das pessoas surdas (FERREIRA, 2011).

Lopes (2007, p.65) considera que há um movimento em defesa da Educação Bilíngue:

A corrente do bilinguismo entende que a língua de sinais, por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português, como língua majoritária – ensinada, de preferência, em sua modalidade escrita, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo.

Essa corrente é defendida pela comunidade surda do Brasil, pois a língua defendida é a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua e na modalidade escrita (LOPES, 2007, p.65).

Campello e Rezende (2014) descrevem que, em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi organizado o Plano Nacional da Educação (PNE), marcado como um retrocesso na educação de surdos, pois rejeitaram a proposta para apoiar a escola de surdos:

Os delegados surdos no CONAE 2010 entregaram-nos um panfleto feito pela equipe da então Secretaria de Educação Especial-SEESP/MEC, hoje absorvida pelo SECACI/MEC, acusando as escolas de surdos de serem segregadas. [...] Depois disso, a Diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret, com os pensamentos retrógrados sobre a nossa educação, ainda ousou ir ao INES em 17 de março de 2011, para comunicar ao Conselho Diretor, diante da presença dos alunos, professores e pais que o Colégio de aplicação do INES seria fechado até o final de 2011 e os alunos surdos seriam remanejados para escolas comuns. [...] A FENEIS alertou várias vezes sobre o equívoco da política de educação inclusiva do MEC. Essa política provocou o fechamento de várias escolas de surdos do país (p. 74-75).

Evidencia-se nessas ações, que o movimento dos surdos não pode ser amordaçado, pois eles precisam do espaço de identidade. A luta dos surdos é para a compreensão das suas diferenças linguísticas e que tenham o direito de estudar a LIBRAS em escolas, como por exemplo, no INES, que representa aos surdos a certeza da construção da sua história.

Nascimento e Costa (2014) entendem que existem diversas ações organizadas pela comunidade surda e que são manifestações por uma educação Bilíngue:

Nenhum outro ator desse contexto sabe dizer melhor como devem aprender os surdos ou aqueles que têm a LIBRAS como primeira língua. Por isso a proposta de uma educação bilíngue que institucionaliza a LIBRAS como primeira língua de instrução direta, sem mediação, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, significa muito mais que um simples deslocamento de espaço físico e está longe de ser uma ação segregadora, como alguns insistem em afirmar. Todo educador, todo político, todo ser ético deve nutrir um sentimento de empatia pelo outro; não se deve avaliar o outro pela sua ótica senão pela ótica do outro (p.161).

De acordo com estes autores, a escola bilíngue para surdos é um pedido da comunidade surda brasileira, e colocá-los nesta escola é uma alternativa de ensino, porque representa as necessidades e o respeito da LIBRAS, permitindo que vivenciem as possibilidades de sentirem-se surdos diferentes em espaços distintos. Assim, a sanção da Lei nº 13.005, pela atual Presidenta Dilma, regulamenta o Plano Nacional de Educação em vigor de 2014–2024, que oficializa e legaliza as escolas bilíngues (NASCIMENTO, COSTA, 2014).

A atual Presidenta sancionou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em que foi aprovado o Plano Nacional de Educação, cuja vigência é 2014-2024, tendo como estratégia:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22, do Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos (BRASIL, 2014, p.9).

Para a comunidade surda constitui-se um avanço, pois já lutava por escolas bilíngues, embora na lei sejam contempladas apenas escolas inclusivas, que é o atual modelo, para a comunidade surda. Nascimento e Costa (2014) escrevem sobre a proposta da Escola Bilíngue:

A Escola Bilíngue é uma síntese do que há muitos anos tem-se priorizado como demanda da comunidade surda brasileira, é a representação do que nas duas últimas décadas vem sendo descrito, relatado e analisado nos trabalhos acadêmicos, cada dia mais expressivo em quantidade e qualidade; e por fim é uma instituição

que passa a fazer parte da sociedade brasileira, com a histórica e expressiva conquista do movimento nacional em favor da Educação e da cultura, liderada pela FENEIS: a garantia de uma política de educação para surdos ampla e diversificada que oficializa e legaliza as escolas bilíngues por meio da sanção, pela Presidenta Dilma, em 25 de junho de 2014, da Lei Federal nº 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024 (p.163).

Diferente do que ocorreu em Milão, em 1880, as escolas bilíngues são o grito da comunidade surda e muitas pesquisas e documentos mostram que essa é a proposta ideal para o ensino dos alunos surdos. Analisando e fundamentando nas pesquisas a visibilidade e as diferenças da LIBRAS, Nascimento e Costa (2014) completam que se os indivíduos são diferentes e que uma única proposta de ensino uniformizaria a todos, tendo em visto que a língua de instrução é a LIBRAS, como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua apenas na modalidade escrita.

Lidar com a diferença não é uma tarefa fácil, requer mudanças e compromisso, numa relação dialógica, requer conhecimento sobre as necessidades destes sujeitos, capacidade de se colocar diante do que necessitam, não esperando que somente o desejo dos ouvintes seja colocado, mas dar voz aos sujeitos surdos e permitir-lhes significar no processo de aprendizagem.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO VOLTADO À PESSOA SURDA

No século XVIII, a escola passou a ser considerada, pela sociedade oriental, como a forma mais adequada de educar, o que se observa em Vincentini e Lugli (2009):

Pode-se dizer que, com isso, a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser visto como o responsável por essa atividade, devendo, dessa maneira, regulamentá-la e fiscalizá-la e, sobretudo, desenvolver ações com vistas a concretizar tal propósito (p.12).

À medida que o Estado foi assumindo o controle da educação formal, foram-se definindo também os conteúdos e as regras de comportamento que deveriam ser ensinados na instituição escolar, e os professores passaram a encontrar condições para a sua formação.

Géglio (2006) entende que a preocupação com a formação dos docentes não é recente, iniciou no século XIX, tem sua origem no meio universitário, estando presente nas discussões, formações, em livros, artigos e relatórios dos mais diversos sobre o tema:

No que diz respeito ao poder público, a preocupação inicia-se no final do século XIX, com a criação da primeira escola normal brasileira, no Rio de Janeiro em 1835, visando melhorar o preparo docente chega até os dias atuais com a reforma dos programas de formação inicial e a oferta de cursos na modalidade continuada (p. 9).

Vincentini e Lugli (2009) escrevem que, a partir do século XIX, surgem alterações para normatizar e criar cursos para formar o magistério primário e produção de impressos especializados.

Nessa perspectiva, a história dos professores compreende a organização de um campo específico. Esse espaço passou a ser cada vez mais complexo, pois o sistema educacional passou a abranger instituições voltadas para os diversos níveis e modalidades de ensino (primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil etc.) [...] tal estruturação não se deu sem conflitos, envolvendo inúmeras disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores em nosso país (p.17).

Foram inúmeras disputas no sentido da permanência, quanto ao local, período, incidiu também sobre os modelos de formação e posteriormente foram criados critérios para que pudessem ser recrutados os professores.

Romanowski (2012) afirma que, em 1772, foram regulamentados os exames para submissão dos professores, forma criada por escolas em Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco e Piauí, Alagoas, Maranhão, Mato Grosso, Paraná Goiás, Paraíba, entre outras:

Nem todas as escolas passaram a funcionar regularmente a partir do ano de sua criação; algumas funcionavam num ano e no seguinte suspendiam o curso. A maioria delas passou a funcionar regularmente após a proclamação da república, 1889. Além disso, nesse período, os professores eram contratados mais pelo seu prestígio social e político do que por sua formação (p.72).

Nessa época, a formação não era considerada importante, pois o insucesso das escolas normais e os péssimos resultados fizeram com não fosse exigida formação nos concursos para professores, as pessoas com prestígio na comunidade eram nomeadas como professores adjuntos que seguiam na sua formação trabalhando na prática (ROMANOWSKI, 2012).

Vincentini e Lugli (2009) analisam que a desvalorização começou nesse período, pois a remuneração tornou-se objeto de intensos debates com os professores:

Os professores procuraram se arregimentar para tentar interferir nas decisões relativas à organização do ensino e obter melhores condições de trabalho e maiores salários, buscando ainda, maior reconhecimento social mediante a elaboração de manifestos, a participação em congressos pedagógicos e a criação de associações profissionais e sindicatos (p.18).

Percebe-se que as lutas dos professores, ainda hoje, são praticamente as mesmas, por melhores condições de trabalho e de salários. Busca-se uma valorização para as formações profissionais em parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, com o MEC por meio de congressos e seminários para o desenvolvimento da formação continuada, no intuito de conhecer e aprimorar as competências destes profissionais.

Neste contexto, Perrenoud (2000) aponta que são dez as novas competências para ensinar, sendo elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar

a progressão da aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os dilemas éticos da profissão e, por último, administrar a própria formação contínua. Ele instiga os professores a refletirem sobre suas práticas, os incita a formular e reformular seus métodos, e responsabiliza-os por suas formações e depois finaliza que a identidade profissional é coletiva, pois precisam se ajudar e estabelecer uma visão clara do seu ofício.

Desta forma, a educação não pode ser considerada somente um fim, todavia o objetivo maior precisa estar centrado nos educandos, vai além da transmissão de saberes, os professores precisam contribuir para a formação de cidadãos que possam participar de maneira efetiva na sociedade, que sejam atuantes e pensantes, não massa de manobra para servir.

Libâneo (2007) escreve sobre as novas exigências educacionais e atitudes docentes, sendo unânime para os autores que concordam sobre o desprestígio da profissão, uns com medo de perder o emprego e outros apavorados por não saber lidar com a tecnologia. O autor argumenta em favor da escola e dos professores na sociedade, bem como da necessidade de requalificação dos profissionais da educação e ainda formações voltadas para educá-los de fato, fugindo das formações aligeiradas. Assim, atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças é uma das necessidades dos tempos atuais:

Todavia o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é ver em cada indivíduo a presença do universal. Implica; pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos (LIBÂNEO, 2007, p.42).

Deste modo, o reconhecimento da diversidade leva o professor a refletir sobre o seu papel enquanto docente e profissional reflexivo, com a finalidade da aceitação das pessoas surdas na sociedade. Logo, a observação a ser feita é de que no desejo de homogeneidade as diferenças não foram aceitas, havia uma forte imposição de normalidade. Na pós-modernidade, há um sentimento de busca pela identidade em afirmar que as diferenças não devem inferiorizar o indivíduo.

Alarcão (1996, p.173) assinala as diversas interrogações que os docentes devem fazer com relação às suas práticas reflexivas, questionando: o que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para que ser reflexivo? Como ser reflexivo? É possível ser reflexivo? É desejável? Para onde vão com a sua reflexão?

Aponta, ainda, o porquê dessas inquietações e sugere a reflexão das mesmas, pois responder aos questionamentos é reencontrar a identidade perdida, ou seja, perceber a finalidade da educação, é reaprender a pensar, verificar possibilidades e desconstrução de saberes.

A respeito da reflexão da prática docente, Cunha (2008, p.109) afirma:

É interessante que o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isto influencia os alunos. Parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue a resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou.

Diante desta afirmação, o professor, ao se questionar, verificar o propósito e intenção de suas ações, pode agir de forma com que os alunos tenham esta mesma convicção, ou seja, repensar sua prática permite que sejam aprofundados seus conhecimentos, logo este esforço valoriza o processo ensino/aprendizagem que não termina com o aluno e inicia com o professor, uma vez que ambos aprendem, e resignificar a prática docente permite denunciar um sistema explorador.

Do mesmo modo, Freire (2002) descreve a maneira de o professor pensar em sua prática e romper com a utopia, sendo um anúncio para as massas populares, a dimensão da dominação, ou seja, ele encoraja os educadores a refletirem sobre o seu papel enquanto formadores de opinião, mostrando aos menos favorecidos os reais interesses da elite:

Exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta constantemente dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. Os limites são históricos [...] são outros os limites, como são outros os sonhos e alguns deles são os mesmos de ontem são os mesmos de hoje, no Brasil (p.100).

O professor reflexivo demarca suas práticas; reconhece a riqueza das ideias, os limites, partindo de como mudar; vislumbra sonhos, pensando em sua atuação,

no porquê de reinventar; espera que os educandos assimilem experiências que residem na prática dos bons profissionais.

Por estas razões, faz-se necessário reconhecer que o exercício da cidadania exige dos indivíduos essa capacidade de decidir e pensar; assim, Alarcão (1996) aponta que este exercício reflete “na” e “sobre” a interação entre professor e alunos, instituição escolar e sociedade em geral:

Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (p.177).

A partir das reflexões sobre as ações se é impulsionado a saber quem é, as razões pelas quais se ocupa esse ou aquele lugar na sociedade, percebe-se a transposição das ideias.

Ao entender como os alunos aprendem na prática, o professor avalia e se auto avalia, Brandão (2002) descreveu que “É o caso de repensarmos juntos o teor de educação [...] como fazermos, juntos, melhor, a educação sobre a qual devemos conquistar [...] é fazer a política crítica da educação, é a nossa maior responsabilidade (p.74)”.

Reavaliar sua postura enquanto profissional da educação é a atitude de questionamento permanente, o que Brandão (2002) aponta para o perigo de fazer uma educação fundamentada em mentiras, em falsas mudanças e transformações forçadas por governos ou pela classe dominante.

Alarcão (2007) descreve que o professor não se submete apenas como mero reproduzidor de ideias exteriores:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção de profissional como uma pessoa que [...] tantas vezes atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (p.41).

Neste contexto, a capacidade reflexiva é própria do ser humano, logo ser professor reflexivo implica provocar em seus alunos esta mesma habilidade de

refletir com relação ao seu papel na sociedade e ainda que ambos sejam parte integrante do processo ensinar – aprender (ALARCÃO, 2007).

Percebe-se que ser reflexivo nos dias atuais tornou-se ímpar, e por vivenciar o modelo de educação inclusiva faz-se necessário reconstruir, nesse contexto, discussões significativas que podem incrementar as iniciativas colaborativas, potencializando o desenvolvimento dos educandos. Pode-se afirmar ainda que, por meio dos conhecimentos partilhados nas formações continuadas, o professor é instigado a assumir práticas na ação e conhecimento sobre a ação, ou seja, o modo de lidar com a diversidade dos alunos permite aprender com eles, esse processo de interiorização e exteriorização leva a refletir na ação, sendo, pois, os atores sociais que na escola desempenham papéis ativos.

4.1 Formação Docente e a Educação Inclusiva

De acordo com Martins (2012), a rede pública de ensino se expandiu aos alunos ditos normais a partir das décadas de 1970 e 1980, esta situação decorre do fato de que o direito à escolarização, até bem pouco tempo, era direito apenas das elites. A década de 1980 foi marcada por diversos movimentos de reivindicação pela democratização do ensino, o acesso à escola pública e os serviços especializados fizeram com que o número de escolas públicas aumentasse, e, por consequência, surgem políticas públicas para regulamentar a expansão da educação especial.

Neste período, foi instituído o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, hoje denominado Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na intenção de fortalecer as lutas e discussões sobre a formação dos professores e auxiliar na reformulação dos cursos de formação dos docentes. Nesta mesma década, a Constituição Federal (1988), que instrui sobre a educação, no artigo 208, aponta o AEE como direito das pessoas com deficiência. “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.57).

Nos anos de 1990 ficaram muito marcadas as situações sobre inclusão dos alunos com deficiência e ainda como seriam as formações dos docentes, como se observa no documento Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 17 - 18).

Nesse sentido, para que a inclusão educacional das pessoas com deficiência acontecesse de fato, foram elaborados documentos e diretrizes e a Declaração de Salamanca tornou-se um referencial sobre a inclusão destes alunos na rede regular de ensino. Foi por meio deste documento que os representantes do Brasil, ao assinarem-na, se comprometeram com a situação das crianças deficientes e marginalizadas que estavam fora das escolas.

A década de 1990 foi marcada pelo movimento da educação inclusiva no Brasil, o que se ressalta por meio da formulação das políticas de educação especial, da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Declaração de Salamanca (1994), da LDB nº 9.394/96, e, logo em seguida, das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Lei de LIBRAS nº 10.436 (2002), Decreto nº 5.626 (2005), Diretrizes Operacionais da educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008), Diretrizes Operacionais do AEE na Educação Básica com a Resolução nº 4 (2009), Decreto nº 7.611 (2011), e a partir destas políticas aparecem especializações e cursos de formação continuada para os profissionais da educação que atuam com os alunos deficientes.

Desta maneira, visando qualidade na inclusão dos educandos com deficiência nas redes regulares de ensino, tornou-se necessário professores preparados e capacitados para atuar nesta nova modalidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades desse novo público a ser incluído, ou seja, não apenas a figuração do estudante com deficiência em sala de aula, seja ela regular ou sala de AEE, os alunos possuem o direito da inclusão no processo de aprender.

Pimentel (2012) descreve outras discussões apontadas no setor educacional permeado pelo discurso do despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito, isso significa que as formações dos profissionais da

educação entram como requisito para a garantia da inclusão dos deficientes na educação, sendo imperativo fazer uma análise dos saberes permeados nesta formação, na intenção de descobrir em que momento os alunos são ou não contemplados em suas especificidades.

O artigo 62, da LDB nº 9394/96, a respeito da formação docente para atuar na educação básica, indica qual é a formação mínima necessária, o que cabe à União, bem como os mecanismos para subsidiar a devida formação dos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996, p.232).

Desta forma, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável para os professores que atuarão na modalidade, assim como para todos os da Educação Básica, embora tenha sido admitido o curso normal para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, quando houver esta necessidade. Tal deliberação foi reafirmada no Parecer nº 1, do CNE (BRASIL, 2002), que instituiu que, todo professor concursado, mesmo que não frequente um curso de nível superior, tem seu cargo assegurado desde que esteja atuando na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Com essa resolução os docentes ficaram assistidos com formação de nível médio, justificando-se que a formação superior é uma das repostas necessárias para que aconteçam mudanças no âmbito educacional.

Pletsch (2009) aponta que a formação superior por si só não resolveria os problemas educacionais existentes, portanto é imprescindível compreender que o paradigma da inclusão depende de diversos fatores econômico, social e cultural das escolas, das representações relativas à deficiência e dos recursos e financiamentos disponíveis à educação. Ainda se devem acrescentar a necessidade de uma adequada formação docente e a valorização profissional da classe dos professores.

Assim sendo, a sugestão viável é que haja investimentos no profissional da educação, o professor necessita de formação continuada, como afirmam Bueno (1999), Capellini e Mendes (2004), Libâneo (2007), Pletsch (2009), Bridi (2011) e Martins (2012), para atender aos desafios da atualidade, de maneira que saiba articular seus conhecimentos e competências mediante ações reflexivas, fugindo do massacre do cotidiano, saindo do praticismo alienante de estar empenhado apenas no tecnicismo.

Do mesmo modo, Garcia (2013) aponta que a formação dos professores tornou-se um compromisso dos governos. Ganhando força, a partir de 2003, o MEC fez parcerias com os Municípios, com a instituição do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, cuja finalidade era disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação do sistema educacional no Brasil.

A parceria com os 162 municípios, que assinaram o acordo, culminou na implantação das Salas de Recursos para que fossem complementados os atendimentos aos alunos com deficiência nas escolas regulares:

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar à escolarização de estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2012, p.14).

Desta forma, o aumento na matrícula dos surdos na rede pública, associado às lutas das comunidades surdas, fez com que, em 2002, fosse aprovada a Lei nº 10.436, e posteriormente surge outro documento para regulamentar a Educação dos Surdos em ambientes Bilíngues, o Decreto nº 5626/2005, no Art. 22, incisos I e II:

- I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p.8).

Logo, este decreto defende que a escolarização de alunos surdos e ouvintes pode acontecer em classes comuns, salas bilíngues ou escolas bilíngues. Há que se observar que a proposta indica que os professores também precisam ser bilíngues, o que por sua vez, na prática, não acontece, pois os professores primeiro assumem a sala regular e posteriormente participam das capacitações. Tais capacitações acontecem para dar suporte aos profissionais da educação.

Deste modo, a escola bilíngue é defendida nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Todavia, para a gerente da Educação Especial da SEMED, nos anos iniciais, ou seja, na educação infantil é importante para os alunos surdos a socialização com as outras crianças, o contato com seus pares, com os instrutores surdos, para perceberem-se como surdos e participarem do AEE, a fim de iniciarem a aprendizagem da LIBRAS.

Bueno (1999) e Martins (2007) diferenciam a formação para capacitar os docentes das salas regulares e a especialização direcionada dos docentes que atuam no AEE. De acordo com Bueno (1999), os professores capacitados precisam de formação referente aos procedimentos pedagógicos, sobre as características específicas das crianças com deficiências, adquirindo competências para perceber as necessidades dos alunos e flexibilizar ações para atender às necessidades dos educandos.

Martins (2007) aponta que os docentes especializados são aqueles que irão atuar nas SRM, atendendo diretamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que cabe ao professor de AEE apoiar os professores das salas regulares.

Destarte, nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008) foram assinaladas as atribuições do professor de AEE, além de atender toda a demanda da escola, ele precisa dar suporte aos professores

das salas regulares, precisa confeccionar materiais, elaborar o plano de AEE, avaliar os alunos e promover atividades com as famílias.

Enfim, há que se considerar que este profissional precisa de atenção especial e suporte continuado por meio das formações, pois nessa atividade não é suficiente apenas a percepção de qual técnica utilizar, mas perceber o professor como agente construtor e transformador social, ou seja, o professor precisa ser visto como elemento-chave, refletindo na ação e sobre a ação, conforme aponta Alarcão (1996). Dentro do paradigma da inclusão, esta é a tendência mais adequada.

No mesmo paradigma, o Decreto nº 7.611/2011, no § 2º, aborda questões sobre o apoio técnico e financeiro, contemplando questões sobre o AEE, implantação das salas de recursos e ainda da formação dos docentes e gestores:

- I- aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II- implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III- formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (p.2-3).

Consequentemente, o Decreto aponta que o AEE é uma modalidade da educação especial, constituindo oferta obrigatória e gratuita, que deve ser ofertado de preferência nas redes regulares de ensino, propiciado de maneira transversal, isto é, em todos os níveis e modalidades de ensino. O AEE compreende um conjunto de atividade e recursos de acessibilidade, que precisa ser prestados de forma complementar a formação. Isto significa que não substitui o ensino regular. Com relação às SEM, o Decreto institui normas para o seu funcionamento, quais serão os alunos atendidos, bem como as atribuições do professor de AEE.

Em conformidade com a nota técnica (03/2011-MEC/SECADI/GAB), a ampliação das escolas, bem como a formação dos professores e o AEE, aumentou em todo o país de maneira bem expressiva nos anos de 2003 a 2010:

A promoção de políticas educacionais inclusivas promove alterações na realidade educacional brasileira, indicando uma ampliação, de 2003 a 2010, de escolas públicas com acessibilidade, de 8.608 para 28.650 (232,8%); de professores com formação na educação especial, de 31.873 para 84.639 (165,5%); e de oferta de atendimento educacional especializado complementar a escolarização, de 63.766 para 148.252 (132,5%) (BRASIL, 2012, p.26).

Esta nota técnica aponta a ampliação das matrículas, o aumento na formação para os profissionais da educação e o crescimento na oferta do AEE. Neste aspecto, merece destaque a Educação Inclusiva, tendo em vista que seu principal objetivo é desenvolver uma pedagogia do acolhimento, centrada nas crianças, pois ela faz parte de todos os níveis de ensino, capaz de educar a todos indiscriminadamente, instruindo que as diferenças sejam respeitadas e oferecendo respostas adequadas às particularidades.

O movimento de formação docente, de acordo com Bridi (2011), foi implementado por meio das SRM, oferta do AEE em escolas comuns e foi acompanhado da demanda crescente na formação continuada, o SEESP/MEC em parceria com a EAD tem oferecido Cursos de Formação Continuada e Especializações para os docentes das redes de ensino, porém estas capacitações são para professores das SRM, os professores das salas regulares participam dos cursos ofertados nas Secretarias municipais, como é o caso de Ji-Paraná.

Em vista disto, no abordar questões sobre a formação, é possível perceber que esta assume contornos que possibilitam a reflexão como foi apontado por Alarcão (1996, 2007), Brandão (2002), Ferreira (1999) e Pletsch (2009). Sendo um momento para a troca de experiências, transformado na práxis, discussões e possibilidades se formam, antes estas questões eram inviabilizados e agora desafiam o saber pedagógico e as práticas pedagógicas são observadas e questionadas. Nos momentos de formação todos têm a possibilidade de mudar suas concepções, internalizando situações que valorizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

5.1 Enfoque metodológico da pesquisa

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória, considerada como adequada diante do objetivo de explicitar e ampliar o conhecimento acerca da formação docente dos professores que atuam na educação dos surdos, incluídos nas escolas municipais de Ji-Paraná- RO.

Conforme os estudos de Minayo (2012), se caracteriza como abordagem qualitativa, respondendo questões particulares nas ciências sociais, ou seja, que trabalha no universo dos significados, aspirações, crenças, valores, atitudes ou motivos:

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (2012, p.21).

Santos (2012) entende que a pesquisa descritiva situa e descreve as características de uma população, reunindo e analisando as informações sobre os professores que participaram das capacitações e atuam na escolarização dos surdos inseridos nas escolas municipais de Ji-Paraná.

Ludke (1986) considera os estudos qualitativos nos diferentes pontos de vista dos participantes e permite clarear o dinamismo interno das situações que muitas vezes não está visível ao pesquisador.

O ciclo desta pesquisa foi dividido em três etapas de acordo com os apontamentos de Minayo (2012), sendo eles: fase exploratória, trabalho de campo e análise dos dados.

Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico para verificar as formações realizadas, assim como a legislação e as políticas públicas voltadas para a inclusão dos deficientes, em particular educação de surdos incluídos na rede municipal de Ji-Paraná/ RO. Nesta fase foi estabelecido o *lôcus* e sujeitos dessa pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado com a intenção da aproximação da pesquisadora com a realidade, a fim de construir o conhecimento empírico da

realidade por meio dos seguintes procedimentos:

- a) Levantamento dos cursos, oficinas, seminários e capacitações ofertados pela SEMED em parceria com SEDUC, UNIR, ULBRA e MEC/SEESP. Entrevista com os gestores responsáveis pela educação especial do município;
- b) Entrevista semiestruturada com docentes das salas regulares e SRM no intuito de averiguar quais foram os desafios das formações dos docentes que estiveram envolvidos no trabalho com os alunos surdos da rede municipal de Ji-Paraná, no período de 2009 a 2012, onde se intenta perceber o reflexo da formação no processo de ensino/aprendizagem destes alunos.
- c) Entrevista semiestruturada com Instrutores Surdos que participam da formação dos docentes e atuam nas SRM no AEE dos alunos surdos.

Neste contexto, estes procedimentos contribuíram para que a pesquisadora estabelecesse as interações com os sujeitos desta pesquisa. A este respeito, Ludke (1986) aponta que o pesquisador é o principal instrumento e o ambiente sua fonte de dados, isto é, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e a situação que está sendo objeto de estudo.

E, finalmente, a terceira etapa diz respeito à análise dos dados com a finalidade de compreender, valorizar e interpretar, articulando os dados obtidos com a teoria e leituras que os fundamentou.

5.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

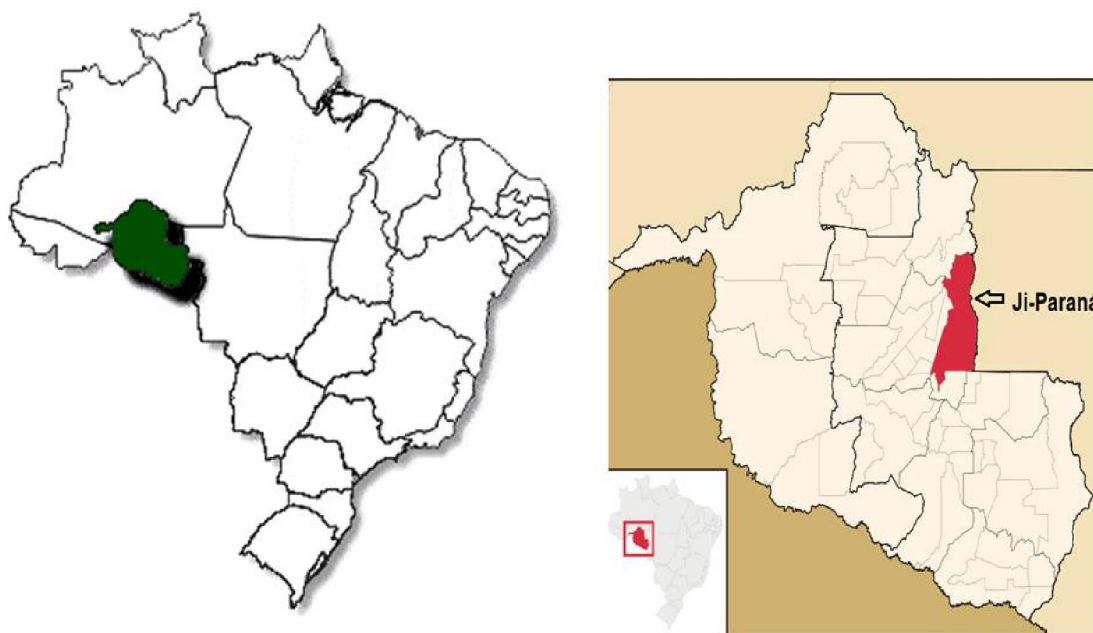
A pesquisa foi realizada no município de Ji-Paraná, localizada no estado de Rondônia, situada na região Norte do Brasil, com população estimada de 129.242 habitantes (IBGE, 2014).

De acordo com o *site* da Prefeitura, o município de Ji-Paraná foi emancipado em 1977, por meio da Lei nº. 6.448, de 11.10.77, na ocasião por meio do Presidente Ernesto Geisel, o município, antes chamado de Vila de Rondônia, passou a se denominar Ji-Paraná em homenagem ao rio que atravessa toda sua área de Sul para Norte, sua sede administrativa está dividida em dois setores

urbanos distintos, conhecidos como Primeiro Distrito (Zona Norte) e Segundo Distrito (Zona Sul) (BRASIL, 2014).

Figura 1 – Localização Geográfica de Rondônia e do Município de Ji-Paraná

Rondônia



Adaptado de MADRUGA (2014)

O *lôcus* de desenvolvimento desta pesquisa foi constituído em cinco Escolas municipais do Ensino Fundamental onde os alunos surdos estão incluídos. Todas localizadas no município de Ji-Paraná e com salas de recursos multifuncionais⁴, doadas pelo Ministério da Educação, equipadas com mobiliários e materiais pedagógicos no intuito de atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Os professores das salas regulares serão identificados com a letra P, os professores de AEE com a letra PR, a Gerente da Educação Especial com a Letra G, os Instrutores Surdos com a letra I, a professora Itinerante que atende nas escolas A, C e E será identificada pelas letras PI. Conforme o Quadro 1:

⁴Fonte: Observatório do Viver sem Limites. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>

Quadro 1 - Descrição dos participantes

Escolas	Descrição dos Participantes
Escola A	P1; P2; P3; P4;
Escola B	P5; P 6; PR 1
Escola C	P7; P8
Escola D	P 9; PR 2
Escola E	P10
SEMED	G1; I1; I2; PI 1

Fonte: Questionários Aplicados (2012)

Participaram desta pesquisa, ao todo dezesseis (16) profissionais, sendo que todos os envolvidos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No momento em que foram apresentados a eles todos os passos da pesquisa, seus objetivos e relevância, também se garantiu que nenhum nome ou referência às escolas em que trabalham seria citado, assegurando assim, a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos Professores de Sala Regular (P) e professores de SRM (PR) e Professora Itinerante (PI)

Identificação	Formação	Tempo de atuação lecionando	Tempo lecionando para alunos surdos
P1	Pedagoga; Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	25 anos	2 anos
P2	Pedagoga; Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	7 anos	1 ano
P3	Pedagoga; Cursando Esp. em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	15 anos	2 anos
P4	Pedagoga; Cursando Esp. em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	17 anos	1 ano
P5	Cursando Pedagogia	13 anos	1 ano
P6	Pedagoga. Cursando Esp. em Tradução e Interpretação da LIBRAS; Cursando Esp. Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	12 anos	3 anos
PR1	Pedagoga. Especialista em AEE e Psicopedagogia.	14 anos	7 anos
P7	Pedagoga, Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	25 anos	1 ano
P8	Cursando Pedagogia	10 anos	2 anos

P9	Pedagoga. Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	3 anos	2 anos
PR2	Pedagoga. Especialista em Tradução e Interpretação da LIBRAS, Especialista em AEE, Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	27 anos	3 anos
P10	Pedagoga, Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar.	21 anos	2 anos
PI	Pedagoga, Especialista em Tradução e Interpretação da LIBRAS.	2 anos	1 ano

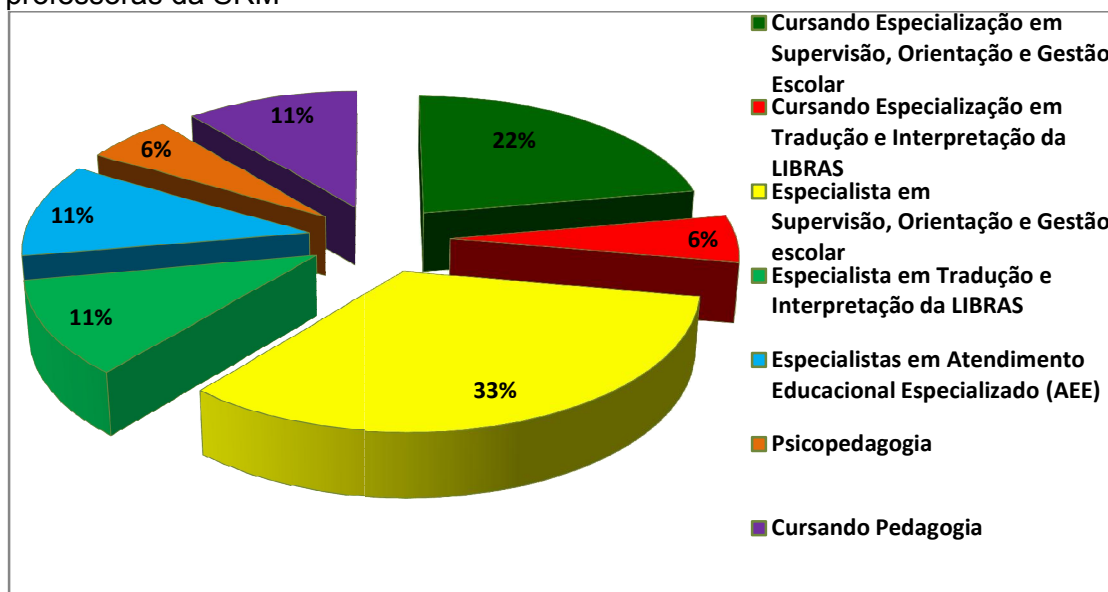
Fonte: Coleta de dados (2012 e 2013).

Através destas informações, destaca-se a relevância do contexto cultural amplo, levando em consideração a vivência do indivíduo, ao se pensar no processo ensino e aprendizagem, conforme afirma Ludke (1986, p.12): “Nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.”

Para esta investigação levou-se em conta a relevância do contexto cultural amplo, tendo como perspectiva a vivência do investigador face ao contexto educativo. Deste modo, os estudos qualitativos consideram os diferentes pontos de vista dos participantes e permite clarear o dinamismo interno das situações que muitas vezes não está visível ao pesquisador.

Através da análise das entrevistas realizadas com os professores (Quadro 2), observa-se que a idade desses profissionais varia entre 27 e 49 anos, e todas as pesquisadas são do sexo feminino. O período em que as mesmas atuam como docentes varia de 3 a 27 anos. O tempo de atuação dessas profissionais com alunos surdos varia de 1 a 7 anos. A respeito da formação inicial, observou-se que, das treze pesquisadas, apenas duas estão cursando graduação em Pedagogia e as demais possuem formação de nível superior; sobre a formação continuada destas profissionais observa-se, no Gráfico 1, a variação de especializações, salientando que algumas profissionais possuem mais de uma especialização:

Gráfico 1 - Formação continuada das professoras das salas regulares e professoras da SRM



Fonte: Coleta de dados (2013).

É importante salientar que um dos profissionais está cursando ainda o nível médio e a Instrutora está cursando graduação em Pedagogia. Foi possível descobrir que a formação dos mesmos aconteceu por intermédio de um curso para instrutores, oferecido em parceria com a SEDUC e FENEIS. Posteriormente estes instrutores participaram de outros cursos de LIBRAS ofertados para capacitar surdos para esta função.

Quadro 3– Caracterização dos Instrutores de LIBRAS

Identificação	Formação	Tempo que atua com Alunos Surdos
I 14	Concluindo Ensino Médio	2 anos
I 15	Cursando Pedagogia	2 anos

Fonte: Dados da SEMED (2012 e 2013).

5.3 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Para alcançar os objetivos inicialmente propostos, foi realizado um estudo bibliográfico para verificar as formações realizadas, assim como a legislação e todas as políticas públicas voltadas para a educação de surdos.

Os alunos surdos foram observados no AEE. A pesquisadora priorizou o contato pessoal com a realidade dos sujeitos da pesquisa, a fim de entender a cultura e identidade dos surdos e também como pensam os profissionais da educação envolvidos no processo.

Para o relato da pesquisa foram tabulados os dados obtidos. Os resultados indicam a relevância desta pesquisa para implementação de Políticas Públicas, que contribua para a formação dos docentes em questão e para o favorecimento do processo de inclusão dos alunos surdos no Sistema de Ensino.

Também foram realizadas visitas às escolas, onde os alunos surdos estão matriculados, e entrevistas semiestruturadas com os docentes, posteriormente foram feitas análises destas entrevistas no intuito de averiguar quais foram os desafios das formações dos docentes que estiveram envolvidos no trabalho com os alunos surdos, da rede municipal de Ji-Paraná, no período de 2009 a 2012, onde se intenta perceber o reflexo da formação no processo de ensino/aprendizagem destes alunos.

A primeira visita foi realizada na SEMED, a fim de expor ao responsável legal pela educação especial do município, a proposta desta pesquisa, em outros momentos foi feito um levantamento das leis, decretos e portarias, além dos documentos e parcerias que foram firmadas entre SEMED, Ministério da Educação e outros.

Nas escolas onde havia surdos incluídos, conversou-se, primeiramente com os gestores, novamente apresentou-se a proposta desta pesquisa e expôs-se a importância da mesma e seus objetivos. Em outro momento contatou-se cada uma das docentes envolvidas para aplicação da entrevista.

Neste momento foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para cada categoria de sujeitos, todas elaboradas pela autora desta pesquisa. As perguntas foram direcionadas conforme as categorias, tendo perguntas comuns a todos e específicas para cada categoria.

As entrevistas foram divididas em duas etapas. Na primeira foi apresentado o objetivo da mesma, entrevistou-se os professores das salas regulares e professores do AEE. Cada profissional foi avisado do propósito da mesma, sabendo do sigilo dos dados obtidos.

Foram realizados alguns encontros com os sujeitos da pesquisa (professores das salas regulares, professores de AEE, instrutores surdos de LIBRAS, professora itinerante e a gerente da educação especial do município de Ji-Paraná/RO) para

explicar sobre a mesma, coletar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE X) e realizar as entrevistas.

Realizou-se um questionário aos professores das salas regulares e SRM. Durante as entrevistas houve a necessidade de uma adaptação específica dos professores das salas regulares, composto de treze perguntas que abordaram os temas currículo, tecnologia, família e escola.

Reforçou-se que não seriam mencionados os nomes dos profissionais envolvidos e/ou das escolas pesquisadas. Após o conhecimento inicial dos docentes, partiu-se para as perguntas específicas sobre o conhecimento da LIBRAS, optou-se por transcrever as respostas (sendo corrigidos algumas palavras repetidas ou gírias) para que o leitor possa entender a opinião do pesquisado e haja uma fidedignidade.

Também se optou pela técnica da entrevista semiestruturada, para que as perguntas pré-determinadas trouxessem à tona as ideias do entrevistado sobre a situação vivenciada, onde se possa investigar as razões das respostas e enriquecer posteriormente com as observações e informações coletadas.

No momento da entrevista foram transcritas as falas dos sujeitos, pois alguns não se sentiram a vontade para gravar, a intenção foi deixar os indivíduos confiantes de que poderiam relatar o que quisessem. Um dado considerado bastante positivo foi que, depois de explicar sobre a metodologia empregada, os docentes se mostraram à vontade para participar.

Na segunda etapa foi levado em conta que a pesquisa trata-se dos desafios da formação docente e seu reflexo na aprendizagem dos alunos surdos matriculados na rede municipal.

Desta forma, retornou-se à SEMED no intuito de entrevistar os dois instrutores surdos e a professora de AEE itinerante. Nesse momento, explicou-se que o propósito da mesma era uma entrevista semiestruturada, ou escrita ou por meio de filmagem, entretanto ambos não aceitaram e argumentaram que contribuiriam com a pesquisa, desde que a pesquisadora fosse escriba.

Neste momento, considerou-se que os instrutores ficaram inseguros em escrever, levando em conta essa diferença linguística e cultural e também ficaram tímidos diante da proposta de filmagem, pois nunca se viram numa situação assim, de tal modo, ambos sinalizaram em LIBRAS e a pesquisadora escreveu as respostas. Depois sinalizava a resposta a eles, em LIBRAS, mostrando o que

escreveu e perguntava se estavam de acordo com o que relataram, após a concordância, passava-se para a pergunta seguinte até a finalização da entrevista.

Após coletar as informações com os instrutores surdos, os questionários foram direcionados à SEMED, onde a pesquisadora entrou em contato com a Gerente da Educação Especial, por diversas vezes, no intuito de colher subsídios sobre leis, portarias e decretos municipais, bem como informações sobre os alunos com deficiência atendidos na rede municipal, senso escolar, quantidades de salas de recursos existentes, quantas estão em funcionamento e quantas estão sem professor.

Com os dados transcritos, iniciou-se a leitura flutuante. Em seguida evidenciou-se a escolha de índices ou categorias para analisar as questões norteadoras e as hipóteses e a organização destes em indicadores ou temas.

Posteriormente foi realizada a exploração do material recolhido, onde foram escolhidas as unidades de registro e de controle, categorias, classificação e agregação para a classificação e a análise dos dados.

Deste modo, após as etapas anteriores da pesquisa iniciou-se a análise dos dados coletados para a construção do texto de dissertação.

6. A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DO SURDO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

6.1 A Educação Especial no Município de Ji-Paraná

Segundo as informações coletadas na Gerência da Educação Especial da SEMED, no ano de 2003, o Ministério da Educação em documento, sugeriu que a SEMED aderisse ao Movimento de Educação Inclusiva. Neste mesmo ano, as Secretarias Municipais de Educação firmaram um compromisso com o MEC, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 2004, a Secretaria Municipal juntou-se a esse movimento. No mesmo ano a Psicopedagoga em Educação Especial Maria Cecília Correa Ribeiro foi convidada pela SEMED para assumir a coordenação da Educação Especial, inserindo em Ji-Paraná o movimento de Educação Inclusiva.

Em 2007, foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 um documento do Programa de Educação Inclusiva, cuja intenção seria:

[...] é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007, p. 4).

Após a implementação do programa do MEC, a SEMED organizou, em maio de 2004, uma sala de recursos em uma escola municipal para o atendimento de alunos com deficiência, conforme afirma Galindo (2012, p. 19):

A Educação especial no município de Ji-Paraná/RO na rede municipal de ensino começou a dar os seus primeiros passos no ano de 2003 quando o MEC enviou a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná – SEMED, um documento, que sugeria que esta aderisse o Movimento de Educação Inclusiva. Assim em 2004 a SEMED juntou-se a esse movimento. No mesmo ano a Psicopedagoga em Educação Especial Maria Cecília Correa Ribeiro foi convidada pela SEMED para assumir a coordenação da Educação Especial inserindo em Ji-Paraná o movimento de Educação Inclusiva.

As primeiras experiências se deram através de profissionais que se dispuseram a implantar SRM e capacitar professores para atuar nessas salas, a fim de que os alunos com deficiência tivessem um atendimento. Segundo a G1, da SEMED, desde 2003, “A secretária de educação da época pediu-me para tomar a frente do projeto, pois gostaria que Ji-Paraná se tornasse um município inclusivo”(depoimento coletado em maio de 2012).

Assim, foi implantada na Creche Maria Antônia, pela SEMED, a primeira SRM, onde professora desenvolveu atividades referentes ao AEE.

Em maio de 2004, começa o AEE para os alunos com deficiência, nesta mesma época três alunos surdos foram atendidos pela professora de Sala de Recursos. O aprendizado da Língua de Sinais foi estabelecido como meta profissional, com a intenção de melhorar a comunicação com os três surdos que eram atendidos nesta época.

Em 2004, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP⁵ desenvolveu o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade” em todos os estados e no Distrito Federal. Participaram 162 municípios-polo que atuavam como multiplicadores nas áreas de abrangências.

Ji-Paraná tornou-se pólo dos 18 municípios do estado de Rondônia, conforme consta no Termo de Referência assinado ente MEC/SEESP e SEMED (BRASIL, 2004, p.3) com a seguinte abrangência do Projeto:

- Alvorada d’ Oeste,
- Cacoal,
- Castanheiras,
- Costa Marques,
- Governador Jorge Teixeira,
- Jaru,
- Ministro Andreazza,
- Mirante da Serra,
- Nova Brasilândia d’ Oeste,
- Nova União,
- Novo Horizonte d’ Oeste.
- Ouro Preto d’ Oeste,

⁵ Extinguiu-se a SEESP, passando suas atribuições a serem incorporadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

- Presidente Médici,
- Teixeirópolis,
- Theobroma,
- Urupá.

Segundo as informações coletadas na SEMED, a caminhada para a educação inclusiva começou por meio da oferta de formação continuada aos profissionais da educação para atuar com os alunos com deficiência. Também foi desafiador iniciar os atendimentos e capacitações aos docentes envolvidos, por não haver profissionais especializados na região, contudo a Secretaria de Educação precisava começar as formações para capacitar os professores que atuavam com os alunos deficientes no município.

No intuito de começar a atender os alunos com deficiência criou-se a SRM. A primeira sala começou a funcionar em uma Creche e atendia, na época, doze alunos, conforme afirmou a G1. A organização do AEE para os alunos paulatinamente chegava às salas regulares, com o intuito de eliminar as barreiras que encontravam nestas salas.

6.2 Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncional em Ji-Paraná

Partindo de recomendações SEESP/MEC surge o termo de Adesão celebrado entre o Ministério da Educação/SEESP e Prefeitura de Ji-Paraná, com o objetivo de garantir o acesso do aluno com deficiência nas escolas, bem como cursos de formação de gestores e educadores. Esse termo foi assinado em 2004, sendo de Competência do MEC: disponibilizar recursos, orientações por meio de capacitações, materiais didáticos, oferecer suporte técnico, destinar apoio financeiro. Em contrapartida cabia o Município:

- a) Implementar políticas da Educação Inclusiva;
- b) Divulgar amplamente o programa;
- c) Coordenar e manter a infraestrutura necessária para garantir a implementação do programa no município;
- d) Assegurar a participação dos gestores, pessoal técnico e professores municipais nos eventos e cursos afins promovidos pelo município;
- e) Exercer a função multiplicadora das ações propostas;

f) Articular, por meio da SEMED com demais setores da educação e Secretaria Estadual de Educação, a implementação dos sistemas inclusivos (BRASIL, 2004. p. 2).

Após esse termo de adesão, a Prefeitura de Ji-Paraná, por meio da SEMED, assumiu o compromisso de implementar as políticas, coordenar e assegurar que as propostas fossem implantadas, dessa forma nasceu o projeto para o atendimento nas SRM dos alunos com necessidades educacionais especiais⁶.

Em maio de 2004, foi implantada a primeira sala de recursos na Creche Municipal Maria Antônia. Nessa época, eram atendidos, ao todo, doze alunos, destes três eram alunos surdos e não havia instrutores, nem intérpretes fluentes em Língua de Sinais atuando na Rede Municipal.

Os atendimentos foram estruturados em duas vezes na semana, os alunos foram agrupados de acordo com as necessidades específicas de cada grupo, ou seja, alguns tinham atendimento individualizado e outros, atendimento em grupos de até quatro alunos. No caso dos três alunos surdos, eles foram atendidos duas vezes na semana com duas horas de duração cada encontro.

Ao final de cada encontro, a professora fazia anotações sobre os alunos, suas dificuldades e avanços. Desse modo, no momento do planejamento do encontro seguinte, a professora percebia como e onde deveria mudar, que estratégias deveria alternar, ou ainda, de onde deveria retomar com cada grupo ou aluno.

Em setembro de 2005, outra sala de recursos foi implantada na rede municipal, sendo que os atendimentos seriam propiciados no Segundo Distrito⁷, conforme a fala da PR1:

No final do ano de 2004 procurei mudar de função, queria uma sala de aula, a direção da escola que procurei de imediato, gostou da possibilidade que eu fizesse parte do grupo desta nova escola. Chegando à escola, fui saber em que sala seria lotada, só que tive uma notícia, que seria lotada na sala de recursos multifuncional porque tinha o perfil do profissional para o trabalho e porque tinha especialização em psicopedagogia, isso facilitaria o desenvolvimento do trabalho.

A minha graduação foi de orientação educacional, eu sabia que teria que começar fazendo anamnese, sabia apenas isso e, que depois eu iria ter que atendê-los, mas não sabia nada sobre o AEE.

⁶ No ano de 2004 todos os documentos oficiais traziam a terminologia Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEE. Este documento foi modificado e o termo adotado, através da Portaria nº 2.344, de 03/11/2010. Daí veio, também, o uso oficial do termo pessoa com deficiência.

⁷ O município de Ji-Paraná está dividido em Primeiro Distrito e Segundo Distrito que são separados pela ponte do Rio Machado.

Em setembro de 2005 iniciei no R.R. com a quantidade inicial de 08 alunos. A sala de recursos foi improvisada, comecei confeccionando e comprando materiais, conversando com os pais, observando os alunos em sala de aula, no horário do intervalo, assim, fui entendendo sobre as deficiências e criando estratégias de atendimento.

Iniciei o atendimento de maneira apreensiva e que se tornou natural ao deparar com situações de atendimento muito parecido com que acreditava e de atendimento psicopedagógico. Os alunos tiveram uma aproximação muito grande comigo e aos poucos foi se tornando mais simples do que pensava, mas não desisti de aprender mais sobre o assunto, continuava fazendo curso à distância, até que a secretaria começou os primeiros cursos voltados para o profissional do AEE.

No início não tive nenhum aluno surdo, com o passar do tempo veio o primeiro aluno e já comecei o curso de LIBRAS e fui aprendendo e repassando para ele, como somente eu me comunicava com ele por meio da LIBRAS, ele foi se aproximando e demonstrando afinidade comigo, indo até minha casa para conversar. Foi encantador entrar nesta comunidade e aprender sobre tanta coisa nova que aprendo todos os dias.

Diante da necessidade, o AEE, desde 2004, passou a ser ofertado aos alunos com deficiência do Primeiro Distrito e, no ano de 2005, outra sala de recursos foi implantada, dessa vez no Segundo Distrito, ampliando a oferta do município, neste período o número de alunos com deficiência atendidos passou a ser 34 em 2005, quinze no Primeiro Distrito e dezoito no Segundo, conforme nos informou a PR1.

Ainda na fala desta professora, ficou evidente sua preocupação em começar a atender os alunos. Demonstrando preocupação em auxiliá-los, ela procurou cursos de formação e estes por sua vez aconteceram de acordo com sua necessidade. Por intermédio da parceria da SEMED e do MEC com outras instituições, elevou as experiências positivas do AEE que foram repassadas aos municípios de sua área de abrangência.

No que diz respeito ao atendimento aos alunos surdos, a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626 regulamentam como estes devem ser atendidos, constam os serviços que devem ser disponibilizados e o ensino de LIBRAS como direito ao ensino bilíngue. Em Ji-Paraná, a LIBRAS foi reconhecida oficialmente como língua de instrução e meio de comunicação da comunidade surda por intermédio da Lei nº 1.317, de 05 de julho de 2004.

Esse atendimento acontece em conjunto com as atividades e recursos pedagógicos ou tecnológicos com vistas a complementar a formação de estudantes

com deficiência. No artigo 13, da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, define-se as atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010, p. 8).

Portanto, as atribuições do professor de AEE ficaram distribuídas no Artigo 13 desta Resolução, sendo que este profissional organiza, elabora, acompanha, estabelece parcerias, orienta os professores, ou seja, o trabalho não é direcionado apenas ao atendimento, mas são múltiplas as funções deste profissional. Por meio desta pesquisa foi possível perceber os cursos de formação direcionados para o professor de AEE, contudo identificou-se apenas três professoras atuando em cinco escolas, o que demonstra que, embora tenha o espaço da SRM, faltam profissionais para atuar.

As SRM surgiram no intuito do MEC apoiar as redes públicas de ensino na organização do AEE, para contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes do ensino regular, onde foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007.

Em 2007, o MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará, promoveu o curso de Formação Continuada para professores dos municípios-polo

do Programa Educação Inclusiva com o Direito à Diversidade. Este curso foi direcionado à capacitação dos professores que estavam atuando ou que atuariam em SRM. Nesta mesma formação havia um módulo sobre o AEE para alunos surdos que tratou dos conhecimentos relativos à surdez, o AEE, os seus momentos, função do tradutor/intérprete e do instrutor de língua de sinais. A forma de organização e intervenções pedagógicas.

A Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, estabelece, também, qual é o público alvo da educação especial e ainda quem são os alunos que terão direito ao AEE nas SRM:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p.70).

Por meio desta Resolução, O MEC e sistemas de ensino orientam qual é o público alvo da educação especial, delimitando ainda quais são os alunos que devem ter assegurados os direitos ao AEE nas SRM.

Na Nota Técnica 05/2011(MEC/SECADI/GAB)encontra-se que o AEE é um serviço da educação especial, onde o seu objetivo é preparar o aluno para participar da comunidade escolar, familiar e social no que corresponde à superação das dificuldades, ou seja, é um serviço que dá suporte ao aluno e às pessoas ao seu redor, preparando recursos pedagógicos e facilitando a acessibilidade dos mesmos, respeitando a peculiaridade de cada aluno. O Documento “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva” considera que:

[...] o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Para a oferta deste atendimento, deve ser disponibilizado: professor para Atendimento Educacional Especializado, profissional para atuar em atividades de apoio,

tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, entre outros.

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei nº. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da LIBRAS para os estudantes (BRASIL, 2012. p. 20).

Desta forma, a oferta do AEE constitui uma política de atendimento aos alunos matriculados na rede pública de ensino que, no turno contrário, têm o direito ao atendimento que deverá ser oportunizado por um especialista.

Sobre o AEE, o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, delimitou este como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, onde se tem a intenção de complementar a escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O Art. 3º, inciso I, II, III e IV, estabelece como objetivos do AEE:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

O município de Ji-Paraná utiliza, como suporte e embasamento legal, a Resolução Estadual nº 138/2000 que, do Artigo 37 até 48, trata da Educação Especial como modalidade para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, com a seguinte clientela:

- a) Altas habilidades,
- b) Condutas típicas,
- c) Deficiência auditiva,
- d) Deficiência física,

- e) Deficiência mental,
- f) Deficiência múltipla,
- g) Deficiência visual.

Trata-se também da quantidade permitida de alunos em cada sala regular, assim como do ensino itinerante, das salas de recursos, do atendimento domiciliar, da classe especial, da classe hospitalar, da escola especial, da terminalidade específica e da educação profissional.

Há também o Decreto nº 10.770 que regulamenta a Lei nº 1.535, de 26 de setembro de 2006, onde é autorizado o pagamento de gratificação mensal aos professores da rede municipal, estabelecendo critérios e normas, sendo que a gratificação é de 20% sobre o vencimento mensal (SEMED, 2006).

A Lei nº 1716, de 18 de dezembro de 2007, introduziu modificações na Lei nº 1.535, de 26 de setembro de 2006, sobre a gratificação dos professores que atuam em educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental que tem alunos com necessidades especiais e ao professor intérprete de LIBRAS, bem como instrutores de alunos surdos (SEMED, 2007).

A Instrução Normativa da SEMED nº 002/2008, define normas de avaliação do rendimento de alunos dos professores beneficiados pelas Leis nº 1.535/2006 e 1.716/2007. O artigo 11, § 1º, considera a documentação necessária para montar o processo solicitando a gratificação (SEMED, 2008). Por sua vez, a Instrução Normativa da SEMED 003/2008 que substitui a instrução 001/2008, de 15/02/2008, dá outras providências sobre matrícula e ou rematrícula dos alunos com necessidades especiais, bem como o número de vagas que se deve destinar a esses alunos de acordo com a deficiência. A escola deve garantir em cada sala regular, até duas vagas para alunos com a mesma deficiência, mas quando se trata de deficiência múltipla e autismo deve ser garantida apenas uma vaga por turma (SEMED, 2008).

Em 2007, através do curso de formação continuada ofertado pela Universidade Federal do Ceará e parceria entre MEC, foi apresentada a proposta para o atendimento educacional especializado para os alunos com surdez, dividida por Damázio (2007, p.32) em três momentos didático-pedagógicos: AEE em LIBRAS, AEE de LIBRAS e AEE de Língua Portuguesa, sendo eles assim distribuídos:

No AEE em LIBRAS, o instrutor (ou professor) preferencialmente surdo deve ensinar os conteúdos curriculares em LIBRAS para os alunos, no intuito de sanar as dúvidas que ficaram no momento da sala regular:

Fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo (DAMÁZIO, 2007, p.29).

No AEE de LIBRAS, os alunos surdos devem aprender LIBRAS, termos científicos, e o professor ou instrutor aprofunda-se no ensino da língua de sinais:

O professor e/ou instrutor de LIBRAS organiza o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular. Eles procuram os sinais em LIBRAS, investigando em livros e dicionários especializados, internet ou mesmo entrevistando pessoas adultas com surdez (DAMÁZIO, 2007, p.32).

Já no AEE de Língua Portuguesa é ensinado aos alunos o português na modalidade escrita. O professor especializado em Letras ensina os conteúdos de Língua Portuguesa, neste momento os alunos devem conhecer a gramática da língua oficial do nosso país, estratégias incluindo redação, histórias em LIBRAS e a escrita em Língua Portuguesa:

O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (DAMÁZIO, 2007, p.38).

É importante que os alunos participem desses três momentos nas SRM, embora haja instrutores contratados nas escolas municipais, eles são apenas dois para atender toda a demanda de Ji-Paraná, os alunos foram matriculados em cinco escolas, as professoras de AEE são apenas três, os atendimentos são apenas duas vezes por semana, logo é impossível trabalhar todos os conteúdos de sala regular, o ensino da LIBRAS e ainda os conteúdos de Língua Portuguesa.

Sabe-se que as pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar efetivamente da educação escolar, não é apenas pelo fato da perda auditiva, mas por conta da diferença linguística. Muitos alunos são pouco estimulados a participar dos diversos momentos que acontecem na sala regular, entretanto é interessante vislumbrar que, por meio destes momentos elencados por Damázio (2007), o aluno surdo terá condições de aprender na sua língua de instrução, que é a LIBRAS, os conteúdos ministrados em sala de aula, os conteúdos pertinentes à LIBRAS e ainda pode sanar suas dúvidas de Língua Portuguesa na modalidade escrita.

6.3 A Formação Docente em Ji-Paraná

A partir de 2003, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, desenvolveu e implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em todos os estados e no Distrito Federal, na ocasião foram envolvidos anualmente 162 municípios-polo que atuavam como multiplicadores nas áreas de abrangências.

Ji-Paraná tornou-se um polo de 18 municípios do estado de Rondônia e começou a caminhada rumo a uma educação inclusiva, ofertando formação continuada aos profissionais da educação para atuar com os alunos com deficiência com a seguinte fala do responsável legal na Gerência da Educação Especial:

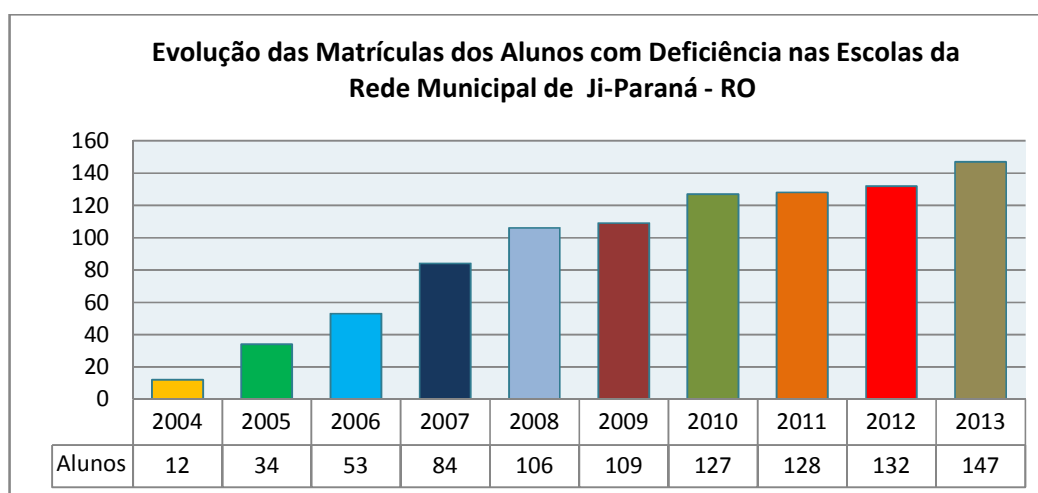
O processo de construir escola para todos é difícil, árduo e desafiador. Ficamos temerosos ao assumir nacionalmente o polo de um município inclusivo, por não termos profissionais especializados para atender tal demanda. Porém vimos mais tarde que este fato se repetia em grande parte dos municípios brasileiros. Assim, encaramos o desafio, assumimos os riscos e começamos a nos organizar para a construção desse sistema inclusivo (G 1).

O primeiro contato das professoras com a Língua de Sinais foi através de um CD-ROM. Posteriormente, houve encontros na SEMED e na SEDUC para estudar a LIBRAS. Na ocasião, o aprendizado da Língua de Sinais foi fixado como meta profissional, com a intenção de melhorar a comunicação com alunos surdos que eram atendidos nas escolas municipais.

Em 2005, a SEMED ofertou o primeiro curso básico de LIBRAS aos docentes, após esse curso somente em 2007 o SENAI ofertou gratuitamente um curso de 120 horas. Em 2009, a SEMED, através de contrato, começou a oferecer o atendimento de um instrutor surdo que atendia às escolas municipais e aos cursos de formação.

A G1 informou, desde 2005, o número de alunos deficientes incluídos atendidos em Ji-Paraná com as matrículas e o atendimento destes:

Gráfico 2 - Evolução das Matrículas dos Alunos com Deficiência nas Escolas da Rede Municipal de Ji-Paraná – RO



Fonte: SEMED, Ji-Paraná-RO, 2013.

É possível identificar como houve um aumento significativo nas matrículas dos alunos com deficiência na rede municipal desde que iniciaram os atendimentos na SRM, conforme afirma Ferreira (1999, p. 140):

Reforçamos esta proposição a partir do que está apontado no novo contexto educacional (LDB, 1996), no qual os alunos com necessidades educativas especiais devem receber educação preferencialmente no ensino regular, cabendo à educação especial, enquanto uma modalidade educativa, equacionar e viabilizar o que for requerido pelas necessidades de pessoas cegas, surdas, deficientes mentais, físicos, com deficiências múltiplas, condutas típicas ou altas habilidades, em qualquer nível e grau de ensino, de qualquer modalidade educacional.

Depois de verificar as crescentes matrículas, perguntou-se sobre as SRM que foram implantadas até o momento, segundo informou a G1, hoje existem treze (13) salas, contudo algumas não estão funcionando por falta de professores. São seis

escolas que não têm professor de AEE e sete onde as SRM estão funcionando. É possível compreender que há falta de profissionais para atuar nesta modalidade de ensino, pois estão faltando professores de AEE nas escolas municipais.

Realizou-se, então, um levantamento, na SEMED, dos cursos ofertados por ela de 2009 a 2012, onde se investigou o público, quantidade de horas que tiveram essas formações e o número de participantes.

Observou-se que, no ano de 2009, foram ofertados de sete cursos, um seminário e uma especialização. É interessante frisar que quatro desses cursos são destinados aos profissionais (professores de salas regulares, supervisores, professores de AEE) que atuam com alunos surdos. Quanto ao seminário e às especializações, também foram contemplados esses profissionais:

Quadro 4 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2009

Cursos	Profissionais que Participaram	Carga Horária
1. Básico de LIBRAS	80	40h
2. Intermediário de LIBRAS	50	100h
3. Professores de SRM	08	20h
4. Braille	08	40h
5. Soroban	08	40h
6. AEE para professores SRM	10	40h
7. Professores de alunos com Autismo	10	10h
8. Especialização: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos	14	420h
9. IV Seminário de Educação Inclusiva	100	40h
TOTAL:	288	750h

Fonte: SEMED, Ji-Paraná-RO, 2013.

No ano de 2010, a SEMED firmou parcerias com a UNIR e SEDUC. Foram oferecidos quatro cursos, quatro seminários e uma especialização (parceria do MEC com UFSM) onde se notou a participação dos profissionais que atuam no AEE, nas salas regulares e nas escolas onde os alunos surdos estão incluídos:

Quadro 5 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2010

Cursos	Profissionais que Participaram	Carga Horária
1. Básico de LIBRAS	110	40h
2. Intermediário de LIBRAS	60	50h
3. Curso para Cuidadores	10	10h
4. Seminário Nac. para Pessoa com Surdez	02	20h
5. Seminário do Programa Son-Rise	02	12h
6. Seminário para professores em Parceria com UNIR	200	40h
7. Workshop para identificação e atendimento das crianças com autismo	120	40h
8. Especialização: Atendimento Educacional Especializado	12	448h
9. V Seminário de Educação Inclusiva	130	40h
Total	646	700

Fonte: SEMED, Ji-Paraná-RO, 2013.

No ano de 2011 foram ofertados dois cursos, uma oficina e dois seminários. Todas as opções contemplam os profissionais que atuam direta ou indiretamente com alunos surdos das escolas municipais:

Quadro 6 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2011

Cursos	Profissionais que Participaram	Carga Horária
1. Básico de LIBRAS	90	30 h
2. Intermediário de LIBRAS	50	50 h
3. Oficina para Organização de Portfólio	62	4 h
4. II Seminário para Professores em parceria com UNIR	42	40 h
5. VI Seminário de Educação Inclusiva	120	40 h
Total	364	164

Fonte: SEMED, Ji-Paraná-RO, 2013

Em 2012, foi realizada uma enquete com o objetivo de conhecer o interesse dos profissionais, a intenção da votação foi apontar suas dificuldades nas escolas, dessa forma as formações seriam ofertadas de acordo com a necessidade sugerida pelos próprios profissionais da educação.

Quadro 7 - Cursos Ofertados pela SEMED em 2012

Cursos	Profissionais que Participaram	Carga Horária
1. Básico de LIBRAS	90	30 h
2. Intermediário de LIBRAS	50	50 h
3. Legislação para inclusão dos alunos com deficiências	15	4h
4. Oficina para confecção de material didático	18	4 h
5. Curso para professores de alunos com Deficiência Intelectual	17	8 h
6. Curso para professores de alunos com Surdez	12	12h
7. II Workshop de Autismo	112	16h
8. Orientações de atendimento aos alunos com graves comprometimentos	16	8h
9. AEE- Atendimento Educacional Especializado	12	40h
10. Identificação e Avaliação dos alunos com deficiências-	14	8h
11. Estratégias de ensino para alunos com DMU – Deficiência Múltipla	12	8h
Implementando a Comunicação Alternativa	10	8h
Estratégias de ensino pra alunos com TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento.	10	8h
Capacitação em Brasília: Escola de Taguatinga no AEE para Alunos Surdos	03	40h
VII Seminário de Educação Inclusiva	130	40h
Total	521	284

Fonte: SEMED, Ji-Paraná-RO, 2013.

Verificou-se que a SEMED ofereceu diversos cursos de capacitação, quer para alfabetização, seja para os professores de alunos: com surdez, com déficit intelectual, deficiência múltipla, autismo, para cuidador de alunos com graves comprometimentos entre outros.

A SEMED propiciou, ainda em 2012, uma viagem à Brasília, cidade satélite de Taguatinga – DF, para a professora de AEE e dois instrutores para que os mesmos conhecessem várias escolas inclusivas no intuito de melhorar o atendimento aos alunos surdos, conforme afirma Nascimento (2012) no seu relatório:

No dia 26 de abril, pela manhã, os professores visitantes retornaram ao Centro Educacional 06 de Taguatinga onde assistiram, por toda a manhã, a aulas do Projeto de Português para Surdos – POPS, desenvolvido em unidade especial, na escola, para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. No horário das aulas de Língua Portuguesa, os alunos surdos, matriculados no ensino regular, deslocam-se para uma sala de aula específica, onde recebem o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, de forma adequada. Desenvolvem esse projeto as professoras Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

e a Professora Juliana Nista, em trabalho complementar de ensino e confecção de material didático (p.2).

É possível perceber que os professores são capacitados através da SEMED e ainda de outras parcerias com o governo estadual e federal, uma vez que foram ofertados cursos e especializações na modalidade EAD (Educação à Distância) e presencial, contudo um dado que chama a atenção: é o decrescente número de docentes nos cursos.

Ao questionar uma das professoras, a mesma afirmou que “é devido à falta de profissionais nas escolas, ao desprestígio da profissão e ao descontentamento dos mesmos sobre as condições de trabalho e ainda por conta dos salários” (P1).

Libâneo (2007) entende que precisa haver uma formulação no projeto de educação escolar, onde sejam posicionadas as obrigações sociais do Estado e que haja aprimoramento da educação básica:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presente na sua formação profissional, precisaria da formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente da indispensável correção dos salários, nas condições de trabalho e do exercício profissional (p.77).

O governo tem investido em capacitação, foram aumentadas as ofertas de cursos e capacitações no intuito de que os docentes atuem tanto em salas regulares como nas salas de recursos, contudo o que tem faltado então, além dos profissionais, é investimento financeiro para que estes docentes estejam mais motivados, muito se tem falado em qualificação profissional, em formação inicial e continuada, embora haja pouco esforço por parte do poder público em valorizar os profissionais da educação.

É preciso considerar que, ao incluir os alunos com deficiência nas escolas, o professor tem condição de refletir sobre suas práticas. Assim, ele é desafiado a diversificar para atender as necessidades de todos:

O reconhecimento desses alunos tem levado os educadores a refletir sobre sua prática de ensino, pois estão se tornando cientes que em sua sala de aula há pessoas diferentes e que precisam ser atendidas em suas necessidades. Isto faz com que o educador crie estratégias que alcancem todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Reconhecer a diversidade é fazer com que o aluno seja atendido em

sua necessidade, sem fazer discriminação ou apologias por ele ser diferente. Atender a diversidade é oportunizar a todos os alunos o direito de ser diferente, de agir diferente, de aprender diferente e de dar respostas diferentes (RIBEIRO, 2006, p.149-150).

Por meio das leituras, dos documentos pesquisados, do envolvimento com os sujeitos da pesquisa, das visitas às escolas, das conversas com as professoras, foi possível refazer alguns conceitos e entender que a escola precisa estar aberta para receber os diferentes, julgou-se ser de extrema importância que as professoras, por estarem envolvidas nesse processo, busquem o aprimoramento de suas práticas com o intuito de atender a todos independente dessas diferenças deficientes e não deficientes, construindo de fato uma escola para todos.

6.4A Fala dos Professores sobre a Formação docente e a Inclusão

A respeito dos dados coletados, cada professora da sala regular foi identificada com a letra P, a professora da Sala de Recurso Multifuncional com as letras PR e a professora de AEE itinerante com as letras PI, como já foi explicado anteriormente no Quadro 2.

A primeira questão foi: “Quais foram os cursos, ofertados pela SEMED ou outra instituição na área de LIBRAS, que você participou?” Obteve-se as seguintes respostas:

- Fiz dois cursos básicos e um intermediário (P1);
- Já fiz três cursos, sendo um básico, um intermediário e um avançado (P2);
- Já fiz oito cursos sendo, três com técnicas corporais, dois cursos nível II, dois básicos e um intermediário (P3);
- Eu fiz um curso básico e um intermediário (P4);
- Na SEMED fiz o curso básico, intermediário e o avançado (P5);
- Já fiz três cursos na SEMED, dois cursos intermediários e um básico. Participei de uma oficina em Rolim de Moura (cidade próxima a Ji-Paraná) (P6);
- Curso de LIBRAS em contexto (40 horas de básico, 40 horas de intermediário e 40 horas de avançado); Especialização em Educação Especial – Formação continuada de professores para o AEE;

448 horas de cursos que abrange a surdez e o trabalho com a LIBRAS (PR1);

- Fiz um curso básico (P7);
- Um curso básico na representação de Ensino (REN) (P8);
- Uma oficina de expressão corporal, dois cursos de LIBRAS básico e dois cursos de LIBRAS intermediário (P9);
- Cursos de LIBRAS básico, intermediário e avançado. Também fiz a Pós em Atendimento Educacional Especializado pelo MEC em parceria com a SEMED (PR2);
- Curso básico, intermediário de LIBRAS e seminários (P10);
- Um básico, dois intermediários, um avançado e sou especialista em Tradução e Interpretação da LIBRAS (PI.1).

Partindo da análise das respostas obtidas constatou-se que todas as professoras já participaram dos cursos oferecidos no município. Foi possível averiguar entre elas que apenas uma só fez um curso básico na REN e a outra professora participou de um curso básico na SEMED, uma professora fez dois cursos (P4), e dez delas fizeram mais de três cursos, algumas repetiram uma formação mais de uma vez e as três professoras que atuam no AEE cursaram especialização na área (PR: 1, PR.2 e PI 1).

A inclusão dos alunos com deficiência nas escolas está garantida através da Constituição Federal (Brasil, 1988), bem como o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, na LDB 9394 (Brasil, 1996), no artigo 59, inciso III, foi estabelecido que os professores devem ser capacitados para atender aos alunos no AEE e ainda em classes comuns. Considerando as Estratégias e Ações da Política Nacional de Educação Inclusiva, Dutra e Griboski (2007) apontam:

Pautado nos pressupostos de educação inclusiva que qualifique a ação docente e garanta o efetivo direito à educação de qualidade, busca superar a carência de formação de professores na área da educação especial e desconstruir as barreiras que impedem ou restringem o acesso, a permanência, a aprendizagem e participação dos alunos na escola (p. 21).

A formação exige dos professores uma busca constante de informações e revisão das suas práticas, essa consolidação se evidencia a partir das formações continuadas, Alarcão (2007) apontou que a formação do professor reflexivo precisa

partir da adesão e comprometimento com a profissão, que está baseada na capacidade de atuar de forma inteligente diante de situações incertas ou imprevistas, ou seja, não serão fornecidas todas as respostas nas formações, contudo os profissionais, que refletem na sua prática, serão capazes de atuar diante de situações complexas de maneira colaborativa com os alunos incluídos.

No decreto nº 5.626/2005 encontra-se claro essa questão do uso e difusão da LIBRAS, no artigo: “14: I- promover (cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da LIBRAS” (BRASIL, 2005, p. 4).

É possível compreender que há, por parte destas professoras, um envolvimento, um desejo de aprender a comunicar-se melhor com os alunos surdos incluídos, contudo a aprendizagem destes educandos pode ficar fragmentada, tendo em vista que não há continuidade destas profissionais com o discente nos anos seguintes, percebe-se que quando a professora está de fato entendendo como ensinar esse aluno surdo, o ano letivo encerra e, no ano seguinte, outro professor irá trabalhar com esse aluno, iniciando novamente como se o aluno nada soubesse, uma vez que esse professor nada conhece da evolução do aluno.

Em relação à segunda questão: “De que maneira as formações na área de LIBRAS contribuem para melhorar sua prática?”, os professores afirmaram:

- Melhora a comunicação com o aluno surdo, mas não posso me dedicar só para eles. Conforme tenho contato com a LIBRAS melhora minha interação com eles (P1);
- Através das aulas expositivas, seminários, onde apresentávamos na frente, dessa maneira pude exercitar a LIBRAS para trabalhar melhor em sala de aula (P2);
- Além de adquirir a aprendizagem, melhora a expressão corporal, gestual. Você muda seus conceitos e sua visão, a maneira de enxergar o outro, passa a ver essa sensibilidade para compreender o outro e se dedicar mais (P3);
- Através do curso posso lecionar, porque ali adquiri conhecimento para trabalhar (P4);
- Facilita a comunicação, o convívio com o aluno surdo (P5);
- Para adquirir conhecimento e trabalhar melhor com o aluno em sala através da comunicação (P6);
- A cada curso eu coloco em prática assuntos, estratégias, metodologias novas, assim, tanto para a comunicação quanto para interpretação e principalmente para desenvolvimento dos alunos é o

primordial, então contribui e muito para a minha prática profissional (PR1);

- Eu melhorei muito depois do curso, aprendi a me comunicar com eles, se não tivesse feito o curso não ia entender os alunos (P7);

- Para trabalhar com surdo é tudo. Porque a gente precisa se comunicar, com mímica não dá... a LIBRAS facilita e muito (P8);

- Atuei dois anos com uma aluna que além da surdez possuía deficiência múltipla, e ainda não se reconhecia como surda, consequentemente sua linguagem em LIBRAS ainda estava sendo construída. Com a participação nos cursos além do contato com outros professores e suas práticas que serviram de exemplo pude aprender como comunicar com a referida aluna mesmo diante das dificuldades mencionadas através de poucos sinais que ela entendia pudemos estabelecer uma comunicação. Ainda contamos com o apoio de professoras e instrutor surdo que semanalmente visitavam-nos, atendendo a aluna na sala do AEE e posteriormente atuando na sala de aula regular dando um suporte que fez toda a diferença, visto que a aluna pode ter o contato com outros surdos, depois destes encontros a aluna começou a se perceber como surda, sinalizando com mais frequência, mesmo que às vezes verbalizando juntamente (P9);

- Como eu não sabia comunicar com as pessoas surdas me ajudou a dialogar com eles. Desde o início me apaixonei e percebi que a comunicação acontece de várias maneiras, que o nosso corpo também pode falar, através das mãos, fisionomias, etc. (PR2);

- Como suporte para planejamento de atividades que pudesse proporcionar aprendizagem ao surdo (P10);

- Porque através das capacitações posso melhorar a comunicação e LIBRAS e também compartilharmos experiências que podem melhorar minha prática (PI1).

Os dados coletados mostram que todas as professoras reconhecem que, por meio da formação, melhoraram suas práticas, sete professoras (P1, P5, P7, P8, P10, PR2 e PI1) afirmam terem melhorado na comunicação com seus alunos surdos. Conforme Bernardino e Lacerda (2010), esse fato de entender a condição linguística dos alunos surdos por parte do professor aumenta as possibilidades do educando, tendo em vista que os alunos podem construir novos conhecimentos. Esta inclusão é a mais adequada e defendida pelas autoras, pois o docente possui condições de compreender as dificuldades e auxiliar para que os mesmos adquiram, de maneira satisfatória, as habilidades necessárias.

Enquanto três professoras (P4, P5, P10) alegam que conseguiram melhorar seus planejamentos e conhecimentos sobre o ensino, tendo em vista que compartilharam as experiências dos encontros, duas (P2 e P3) abordaram sobre enxergar o outro, compreender seus alunos e dedicar-se melhor. Na fala da PR1 foram citadas estratégias e metodologias novas, alegando que o desenvolvimento dos alunos é o primordial. Dorziat (2009) escreve sobre a influência positiva do profissional que sabe a partir de que ponto iniciar:

A clareza sobre essas questões em torno da surdez pode influenciar significativamente nos encaminhamentos do trabalho pedagógico do professor. A prática ou como desenvolver as atividades em sala de aula tornar-se-á vazia e inócua, na medida em que não se tiver pontos de partida e pontos de chegada. A concepção de surdez pode ser considerada um ponto de partida relevante para a procura de meios de mudar a realidade, reinventando outros caminhos e proporcionando o registro de outras histórias, com base nas condições presentes (p.85).

É possível compreender que, nesse momento, o professor começa a entender a dificuldade do aluno, e como afirmou Dorziat (2009) o professor, a partir do conhecimento sobre a LIBRAS e a surdez percebe meios de como mudar, como melhorar a comunicação, que estratégias poderão facilitar o entendimento dos alunos surdos.

Outro ponto positivo é que ao comunicarem-se por meio da LIBRAS, os docentes podem descobrir se o aluno está aprendendo, quais são suas dificuldades, verificar possibilidades de como mediar a aprendizagem, quais recursos podem facilitar o entendimento dos mesmos. Com base na análise das respostas, é possível vislumbrar a preocupação dos docentes quanto à compreensão, as estratégias motivadoras para incentivar os alunos, uma vez que as respostas apontam um avanço na comunicação com os alunos surdos, tendo em vista que antes das capacitações os docentes não se comunicavam utilizando a LIBRAS, e agora se preocupam em transmitir os conteúdos em língua de sinais.

A intenção em destacar a diferença nos atendimentos, tanto de sala regular como no AEE, após a participação nas formações, é que os profissionais percebem essa diferença, é tanto que fica evidente na fala das docentes PR.1 e P.10 onde citam essa possibilidade acima, além do que os alunos podem aprender as habilidades de sala, sendo este o momento que o aluno adquire aspectos

fundamentais da sua identidade e de socialização, fato esse que foi comentado pela P 10. Quando cita que sua aluna melhorou em alguns aspectos por ter contato com instrutores surdos, a professora diz que sua aluna se identificou e começou a perceber-se como surda.

Outro dado interessante foi que durante a pesquisa, nenhuma professora teve o auxílio de um intérprete de LIBRAS em sala, cabendo apenas ao professor tentar entender a dúvida desses alunos. O único apoio que essas professoras possuem para que o aluno tenha resultados positivos é do professor de AEE, no entanto esse profissional atende a todos os alunos deficientes da escola. Conforme descrevem Kotaki e Lacerda (2013):

O Intérprete de língua de sinais (ILS) é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da LIBRAS, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos de língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo, dinâmico e dialético (p.206).

O trabalho do ILS visa uma contribuição significativa nos atendimentos que acontecem dentro da escola, sejam nas salas regulares ou no AEE, essa contribuição torna-se de suma importância por estabelecer um respeito para com a condição linguística, social e cultural do aluno surdo, é por meio da interação com o intérprete que o aluno tem garantido suas necessidades educacionais e aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada.

Dorziat (2009) apontou dificuldades sobre a inserção dos surdos nas salas regulares por conta da comunicação, e argumentou que a presença do ILS proficiente tem sido a solução apontada:

Diz respeito ao tipo de comunicação usada nestes ambientes: a comunicação oral, através da Língua Portuguesa. Devido a isso, a alternativa de ensino exclusivo para Surdos, seja em classes especiais ou escolas especiais, é considerada pelos documentos oficiais que regem as políticas públicas para a educação. No entanto, a iniciativa mais comum tem sido a inserção dos surdos nas salas de aula regulares com a presença de um profissional proficiente em LS: o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) (p.71-72).

Desta forma, os alunos surdos estão incluídos nas escolas regulares, e a grande vilã nessa história tem sido a abordagem adotada, de fato a língua de

instrução é a Língua Portuguesa, contudo a presença do ILS, que deveria ser obrigatória, não tem sido colocada como direito, logo os surdos ficam inseridos e mergulhados em uma cultura que não é a sua.

Nota-se que o professor do AEE seria então o diferencial nestas escolas se não fosse a quantidade de alunos deficientes a ser atendidos, pois, por atender toda a demanda escolar, os alunos surdos são atendimentos no AEE apenas duas vezes por semana, por cerca de duas horas, fugindo da proposta ideal que seria todos os dias em horário oposto ao da sala regular. “Este atendimento constitui um dos momentos didático-pedagógicos para os alunos com surdez incluídos na escola comum. O atendimento ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum” (DAMÁZIO, 2007, p. 26).

Fica evidente, então, a importância do professor de AEE e a necessidade dos momentos didáticos acontecerem com maior frequência, no intuito dos alunos surdos incluídos aprenderem com mais facilidade, pois é nestes momentos que ele interage com os instrutores surdos e ainda com professores especializados.

A terceira questão: “É importante que haja formações direcionadas aos docentes que atuam com alunos surdos? Por quê?” obteve as seguintes respostas:

- É tudo, eu sou apaixonada por LIBRAS, mas é uma área que precisa de dedicação. É algo que gostaria de me empenhar mais, entender o que eles falam. É uma área que muitos querem, mas desanimam rápido. Têm muitas disputas, muitos desanimam... Estou decepcionada com a educação porque é um querendo puxar o tapete do outro, vi que era muita gente, agora encontro com eles e vejo que foi uma decepção (P1);
- Com certeza é importante para facilitar o domínio da língua (LIBRAS) (P2);
- Muito importante. Porque há uma melhora para aqueles que estão interessados (P3);
- Primeiro que como eu vou ensinar a língua se eu não domino? Se o aluno percebe que eu sei, isto estimula ele, por perceber que conheço a língua dele (P4);
- Sim, não só para o professor que atua, mas, a escola toda que recebe esses alunos devem receber pelo o curso básico (P5);
- Sim. Para aprender mais porque pela formação, nós conseguimos nos capacitar e fazer um bom trabalho com aluno, fazendo a diferença na vida deles (P6);

- Com certeza, porque estamos falando de uma outra língua, outra cultura, precisamos compreender o assunto e a língua para abordarmos de forma correta e podermos ensinar aos que não sabem nem o sinal de banheiro e que estão dentro da escola (PR1)
- É importante para aprender como ensinar eles. A gente tem que aprender para depois ensinar (P7);
- É importante porque se ficar sem praticar a LIBRAS você esquece. Quanto mais formações você pode se atualizar e desenvolver o trabalho melhor (P8)
- Com certeza. Com a formação o professor pode se comunicar melhor com o seu aluno. É o momento em que a troca com outros professores é oportunizada. Além de constituir uma oportunidade para que os familiares participem e percebem a necessidade da comunicação em LIBRAS, o que auxiliará e refletirá grandemente na sala de aula e consequentemente na aprendizagem do aluno (P9);
- Com certeza, devemos aprender a língua deles para nos comunicarmos, trocarmos ideias ensinar o que sabemos e aprendermos com eles também esse feedback é maravilhoso entre nós (PR2);
- Com certeza é muito importante porque os cursos dão direcionamentos de como entender melhor o surdo e como fazer um bom trabalho com os mesmos (P10);
- Sim, porque no momento da formação solucionamos dúvidas, melhorando nossa prática (PI1).

Nesta questão três é importante destacar que todas concordam sobre a importância da formação dos docentes para atuar com alunos surdos, elas perceberam que a língua de sinais é importante e necessária. Ficou evidente na fala da P1 quando desabafa: “eu sou apaixonada por LIBRAS, mas é uma área que precisa de dedicação. É algo que gostaria de me empenhar mais, entender o que eles falam”.

As P2 e P4 argumentam que, para ensinar os alunos surdos, precisam entender essa língua, outro dado interessante é o fato das professoras citarem a importância de saberem a LIBRAS, que isso estimula o aluno quando percebe que a mesma conhece sua língua.

Na fala das docentes P6, P9, P10 e PI1 foi possível perceber a preocupação em realizar um bom trabalho, auxiliar na aprendizagem dos alunos, solucionar dúvidas e melhorar suas práticas.

Caetano e Lacerda (2013) afirmam que o domínio da língua é fundamental, e que é urgente que tanto o surdo quanto o professor ouvinte estabeleçam a comunicação de maneira adequada:

O domínio de uma língua comum e uma boa aquisição de linguagem são fundamentais para a efetividade da comunicação, e consequentemente para a internalização dos conceitos que são passados ao longo de uma disciplina, a falta de conhecimento da língua que se mostrou como maior obstáculo (p. 227-228).

Os autores abordam que a falta de conhecimento da língua é o maior obstáculo, e, de fato, se se analisara situação, verificar-se-á que se o professor não souber a LIBRAS para interagir com o aluno surdo, não será estabelecida a comunicação, ou seja, o prejudicado nesse caso será sempre o aluno em questão, uma vez que o professor e os demais alunos se comunicam através de uma língua oral, língua essa que não fica ao alcance do surdo, tendo em vista a diferença linguística, considerando que a língua do surdo é visual.

Na fala da PR1 encontra-se a preocupação de aprender a LIBRAS, entende-se que ela percebe que essa diferença é algo importante que precisa de procedimentos diferenciados para que seu aluno avance. Portanto, verifica-se que o trabalho realizado pelos docentes, sejam eles em sala regular ou até mesmo no AEE, precisa ser considerado, pois estes exercem a função de atores e mediadores do saber, como transcreve Aquino (2005, p.4): “O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias e de conhecimentos”.

O comentário da P9 é relevante pelo fato de que na formação os docentes trocam experiências. Algo bastante importante é que os familiares são convidados a participar dos cursos para que percebam a importância da LIBRAS para seus filhos. As professoras disseram posteriormente que todos os surdos matriculados chegam à Escola sem conhecer a LIBRAS e ainda não sabem a Língua Portuguesa, têm suas identidades confusas pelo pouco contato com outros surdos, como afirmam Lacerda e Lodi (2010, p.14):

As crianças surdas em geral não têm a possibilidade para esse desenvolvimento/apropriação, já que na maioria das vezes não tem acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no meio familiar aprendendo coisas do mundo e da

linguagem de forma fragmentada, dada a impossibilidade de acesso à língua à qual estão sendo expostas.

As autoras entendem que a apropriação dos surdos as informações, no caso dos alunos matriculados na rede municipal a questão é exatamente essa por serem filhos de pais ouvintes, que não sabem a importância da LIBRAS, e que esta é a primeira língua dos seus filhos surdos, em muitas formações os pais, em sua maioria, não comparecem, pois imaginam que sua comunicação em casa é suficiente.

Durante o período de visitas às escolas para coletar os dados desta pesquisa, em conversa com os alunos, instrutores e professoras, foi possível perceber esse afastamento da família. Os surdos reclamam que crescem sem saber coisas simples, como na fala de uma surda:

[...] no natal, os familiares vão até sua casa, todos riem e ela apenas olha, não sabe o que estão conversando. Eles veem televisão, mas não explicam sobre o que conversam, afirmou que o natal é uma época triste para ela, pois muitas pessoas vão até sua casa, mas não compartilham essas informações (12).

Skliar (2001) escreve sobre as respostas dos pais ouvintes diante da proposta oralista, pois eles desconsideram as interações comunicativas por meio da LIBRAS:

Muitos pais ouvintes – devido a sugestões de certos profissionais clínicos terapêuticos e por falsas representações sociais – tendem a condicionar o contato comunicativo com seus filhos surdos à aparição de respostas auditivas e orais, e não dão atenção aos indícios comunicativos visuais (p. 133)

A situação da comunicação está intimamente ligada ao fato de assumir a diferença linguística, de perceber o surdo como diferente, muitos dos pais ou familiares optam por rejeitar a surdez e procuram alternativas orais, excluindo e negando a diferença.

Contudo é possível compreender que, ao passo que as professoras participam das formações, elas tomam consciência da diferença linguística, defendem que a LIBRAS seja ensinada, por consequência têm maiores condições de auxiliar seus alunos, sanar suas dúvidas, procurar estratégias para facilitar o ensino, tanto na sala regular como na sala de recursos.

Na questão 4: “É necessário que os demais funcionários da escola saibam LIBRAS? Justifique sua resposta”, obtivemos as seguintes respostas:

- Com certeza é. Você já pensou quando eles chegam à escola e os funcionários não sabem conversar com eles. Seria maravilhoso se todos soubessem. Vejo no Banco, no ônibus. Para o surdo é gratificante para eles encontrar alguém que entende eles. É muito bonito você dar voz para aqueles que não estão sendo entendido (P1);
- Sim. Com certeza porque o aluno, ele não só convive dentro da sala, ou seja, a convivência dele é com a comunidade escolar (P2);
- É necessário porque assim... a criança vai interagir com todos na escola. Essa é a verdadeira inclusão, interagir com todos não só o professor e o aluno (P3);
- O interessante seria todos saberem, porque o aluno irá se sentir mais sociável, parte desse grupo. Quando o aluno percebe que as pessoas não sabem ele não se sente incluso. Quando todos sabem ele sente que é valorizado (P4);
- Para facilitar a compreensão (P5);
- Sim. Para haver inclusão entre o aluno e demais funcionários da escola para que haja comunicação (P6);
- Sim. Seria essencial, pois além de se comunicar com os surdos para suas necessidades e demais assuntos, a escola colocaria em prática a inclusão social (PR1);
- É necessário porque eles também convivem com o aluno. No dia a dia, eles precisam entender a criança (P7);
- Eu creio que sim. Porque o surdo não fica trancado na sala de aula, os outros funcionários também precisam se comunicar com eles. Porque os surdos não ficam isolados, eles vão ao refeitório, comprar coisas, vão à secretaria. Eu pedia para ele pegarem o diário (de classe) (P8);
- Sim. Seria maravilhoso se todos na escola pudessem se comunicar e compreender o aluno surdo. Afinal ele estabelece contato com todos da escola, e se todos o compreendessem, faria com que se sentisse verdadeiramente incluído no ambiente de ensino. No curso básico que foi realizado na escola, tive a participação de professores de outras salas, motoristas, guardas, merendeiras, vice-diretora, supervisora, secretária, zeladora, o irmão da aluna surda e alguns alunos que se interessaram. Após o curso pudemos observar muitos destes se esforçando para estabelecer uma comunicação com a aluna, pena que não pode ser dado sequência na escola, com o curso intermediário (P9);
- Sim, pois o aluno surdo precisa se comunicar em todo ambiente escolar (PR2);

- Sim. Para que possam ter uma boa comunicação com o surdo. Sem saber LIBRAS muitas vezes a comunicação fica comprometida (P10);

- Sim, porque o surdo precisa se interagir com os demais funcionários (P11).

Em suas falas, as professoras concordam com a importância da aprendizagem da língua de sinais por todos no ambiente escolar, as docentes P6, PR1 e P9 citam que, para que haja inclusão de fato, os surdos precisam se comunicar com outras pessoas e não apenas dentro da sala regular com o professor, por isso, argumentaram a P1 e P9, “seria maravilhoso se todos pudessem se comunicar e compreender”.

É necessário que não apenas os profissionais da escola, que trabalham diretamente com o aluno surdo (professores das salas regulares, professores de AEE), mas também os demais profissionais (gestão, orientação, supervisão, agentes de limpeza, vigias, merendeiras, etc.) saibam a LIBRAS para que possa haver uma interação e troca de experiência entre aluno e profissionais.

A fala das P9, PR2 e P11 evidencia que o aluno pode estabelecer esse contato com todos, perceberem-se de fato incluídos e respeitado seu direito linguístico. O reconhecimento da LIBRAS como língua de instrução para o aluno surdo vai além dessas questões como parafraseia o autor:

O argumento consiste em que o bilinguismo se traduz em um aumento das capacidades metacognitivas e metalinguísticas que, por sua vez, facilitam a aprendizagem linguística e conduzem a melhores desempenhos escolares (SKLIAR, 2001, p.146).

Neste sentido, ao propiciar esse ambiente, o aluno sentirá que sua língua é aceita. Na fala da P1: “é muito bonito você dar voz para aqueles que não estão sendo entendido.” Ao permitir que os surdos se comuniquem em LIBRAS, se facilita também a compreensão deles, como citou a P5, por consequência são respeitados os direitos linguísticos desses alunos e percebe-se que essa condição vai muito além da imposição da Lei nº 10.436/2002 e ou força do Decreto nº 5.626/2005, mas mostra que se torna possível criar um ambiente apropriado às formas particulares de aprendizagem para as crianças surdas em questão.

A questão 5: “Em sua opinião, houve avanço na aprendizagem dos surdos depois que você participou de alguma formação? Apresentou as seguintes afirmativas:

- Acho que sim porque a partir do momento que aprendemos a LIBRAS é claro que contribui para ajudar os surdos (P1);
- Sim. Porque daí eu pude trabalhar com ele atividades diferenciadas, pude envolver a turma com a LIBRAS. Eles aceitam bem a LIBRAS, o que facilita a aprendizagem do surdo. Isso amplia o conhecimento dos alunos (P2);
- No momento que participei das formações senti um desenvolvimento, houve sim melhoras na aprendizagem deles. Um momento foi para se comunicar e outro quando foi resolver as atividades propostas, percebia que o aluno compreendia o que eu sinalizava, por isso ele entendia o que eu propunha (P3);
- Sim né! Primeiro se eu sei eu consigo repassar o conteúdo para ele. E isso já facilita. Depois vi que o interesse do W. (aluno) por perceber que eu sabia um pouco já melhorou. As dúvidas nós compartilhamos mais na escola, trocamos informações que deu certo e isso facilita para a professora do ano seguinte (P4);
- Melhorou nossos diálogos, interagiram mais nas aulas (P5);
- Sim. Porque depois da formação tive maior conhecimento. Pude compreender melhor eles e também entendi como ajudar melhor. (P6);
- Sim. Pois trago novidade que os alunos sendo surdos que não participam muito do “mundo” dos surdos, possibilitando melhoramento na língua ao comunicar com outros surdos (PR1);
- Sim. Porque quando fiz o curso passei a conviver melhor, entender, nos ajudou muito, mesmo sendo básico para entender melhor a situação e ajudar (P7);
- Sim. Principalmente do G. (aluno), o W (aluno) era mais difícil de trabalhar. O G. sempre queria competir, mostrar que sabia, que dava conta de fazer sozinho. Eu tendo a formação adaptei melhor o conteúdo, eles entendiam o que eu queria dizer. Eu compreendia se realmente eles tinham aprendido ou não (P8);
- Facilitou a comunicação, com o curso foi oportunizado a troca de experiências com outros professores, com sugestões de atividades, formas de abordagem, o que contribui na prática em sala de aula junto à aluna (P9);
- Sim, em todos os ambientes em que frequento, observo a alegria dos surdos em poder comunicar livremente nas escolas, palestras, mercado, igreja e em toda sociedade que eles frequentem (PR2);

- Depois que participei das formações o avanço da aprendizagem da aluna surda que tive foi maior, pois as minhas estratégias melhoraram como: preparo de atividades adequadas para atender as necessidades da aluna e o nível de conhecimento da mesma (P10);
- Sim, porque pude perceber outras estratégias que facilitaram meu entendimento de como ensinar. (P11).

Nota-se que todas as docentes concordam que houve avanço na aprendizagem dos alunos surdos, após a participação nas formações. As docentes P2,P3, P4, P5, PR1 e P7 afirmam que seus alunos se interessaram mais, por perceberem que elas estavam aprendendo a LIBRAS, que melhoraram seus diálogos e interações e que, por sua vez, perceberam as dúvidas, entenderam melhor e encontraram a forma mais adequada de ajudá-los. Pode-se dizer que, ao aprender a língua de sinais, elas se comunicam com eles com maior facilidade, o que permite mais clareza ao transmitir as informações.

Bernardino e Lacerda (2010, p.67) apontam que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005 tornaram possíveis que providências e encaminhamentos fossem discutidos no sentido de efetivar a formação dos profissionais da educação para atuar no atendimento às pessoas surdas. Com a implementação da Lei e do Decreto acima citados, houve uma pressão para que os direitos linguísticos dos surdos pudessem ser respeitados tendo em vista que estão incluídos na rede regular de ensino.

Já a PR1 disse: “trago novidades que os alunos sendo surdos que não participam muito do “mundo” dos surdos, possibilitando melhoramento na língua ao comunicar com outros surdos”. Alguns alunos surdos não participam da comunidade surda, ou seja, deixam de trocar ou partilhar experiências que fortalecem a questão da cultura e identidade surda. É neste contato com a comunidade surda que eles perguntam, aprendem e tiram dúvidas:

Os surdos experimentam os sistemas sociais e educacionais do mundo ouvinte. Possuem sugestões e ideias sobre o que funcionou e o que não funcionou. Através de suas experiências, os surdos aprenderam como maximizar seu funcionamento tanto no mundo dos surdos como no ouvinte. [...] Os surdos através de suas experiências, sabem o que é importante para o conhecimento dos pais ouvintes. Os surdos possuem uma consciência sutil das estratégias que são bem sucedidas sobre o mundo e o aprendizado das habilidades necessárias para lidar com o mundo (HOFFMEISTER, 1999, p.122-123).

Logo, quando a professora participa desses encontros e cursos de formação, ela mantém contato com outros surdos, troca experiências e leva essas novidades, ou seja, leva os sinais novos, que ela desconhecia, para os alunos surdos, com os conceitos que eles mesmos explicam e os demais surdos entendem mais rápido, conforme aponta Hoffmeister (1999) que os surdos têm maior consciência dessas estratégias.

Por meio da fala das P2, P9, P10 e P11 confirma-se que, através dessas trocas de experiências propiciadas nos cursos, as professoras adaptam situações, e ainda, segundo elas, foi possível perceber a necessidade e as dúvidas dos alunos, quando eles estão aprendendo. Estão evidentes na fala da P9, essas trocas: “foi oportunizado a troca de experiências com outros professores, com sugestões de atividades, formas de abordagem, o que contribui na prática em sala de aula junto à aluna”.

A professora 10 também concorda que foi bom e acrescentou que adequou as atividades às necessidades da aluna, enquanto que a P11 disse que percebeu estratégias que facilitaram o ensino. Para França (2009, p.242), as formações trazem mudanças e permitem que o docente desenvolva habilidades para agir nos dias atuais:

No âmbito da educação, especificamente no que tange a formação de professores, essas mudanças tornaram-se imperiosas, requerendo reformulações curriculares que resultaram em novos conteúdos, novos recursos e estratégias de ensino e a aquisição, por parte do professor, de novas habilidades e competências para estar no compasso desse novo tempo.

Desta maneira, é importante averiguar que atualmente essas professoras podem assumir salas de aula quer sejam regulares ou não, ou até mesmo se tornarem professoras do AEE, que certamente terão maior facilidade em perceber as dificuldades dos alunos surdos. Por terem vivenciado essas situações, elas vão adquirindo habilidades para compreender quais estratégias devem ou não utilizar para que facilitem e sejam mediadoras no processo de aprendizagem dos alunos incluídos.

Deve-se observar que o contato com as LIBRAS precisa ser contínuo por se tratar de uma língua viva, que sofre variações como qualquer outra e ainda faz-se necessário entender que não é somente um curso que traz a fluência da língua, é o

contato com a comunidade surda, são cursos de formação continuada que têm esse compromisso, que não é um negócio ou mercadoria. São efetivações pautadas nas reais necessidades dos docentes, bem como situações cotidianas assegurando que os docentes sejam capazes, ao final, de mudarem, de fato, suas práticas, assim como afirmaram as docentes desta pesquisa.

Na questão 6, “Qual a melhor opção para ensino dos surdos, justifique sua resposta”: () na sala regular com os demais alunos; - () sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro de escola regular; () escola bilíngue; () escola especial, teve as seguintes respostas:

- Sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro da escola regular. Porque se eles ficassem juntos renderia mais. Porque incluídos com ouvintes eles mesmo se recuam. Entre eles facilitaria a construção da identidade e fortaleceria sua cultura (P1);

- Na sala regular com os demais alunos. É porque ele tem contato não só com os surdos. Porque se ele tem contato só com o mundo dos surdos e daí como que fica? Creio que precisa ter contato com as duas comunidades. A LIBRAS é uma língua que chama a atenção e as pessoas se encantam por ela, desperta nos alunos a curiosidade para interagir. O surdo não fica isolado entre ouvintes (P2);

- Escola Bilíngue. Mas com todos participando com surdos e ouvintes. Acho que tem que ser trabalhado as duas línguas, a LIBRAS e o português. Eles não vão viver só no mundo dos surdos. Eles estão aí, no mundo dos ouvintes, por isso tem que ter as duas línguas. A gente vê a diferença na vida do W (aluno), pelos ouvintes saberem o que ele quer dizer, é bem aceito, há uma interação muito boa na escola com ele (P3);

- Escola regular com os demais alunos. Esse é o modelo que eu conheço. Aqui é a convivência dele com o diferente. Ele precisa se inteirar com todos. Acho que ele precisa ter um momento só com surdos na sala de recursos, e outro momento com outras crianças. As crianças ouvintes conseguem se comunicar com ele e ele interage bem com ouvintes também. Seria até um pecado tirar ele daqui e colocar ele em outra escola só com surdos (P4);

- Na sala regular com os demais alunos. Para se relacionarem e desenvolverem bem, pois gostam das mesmas coisas, tem as vontades e a dificuldade ele podem superar juntos (P5);

- Sala bilíngue com outros alunos surdos na escola regular. Dentro dessa sala penso eu que terão mais facilidade de comunicação porque a língua de sinais é a que vai predominar. Não haveria a falha quando se transmite a informação sendo a LIBRAS a língua predominante(P6);

- Sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro da escola regular. Pois acredito que os surdos convivendo com ouvintes, facilita a inclusão de ambos, o respeito e a aprendizagem de culturas e línguas diferentes (PR1);
- Nas salas regulares com os demais alunos. Porque se ele ficar só naquele “mundinho” ali, ele não vai aprender e nós também não. Os dois perdem, surdos e ouvintes. Os alunos que conviviam com ele sabiam tudo que eles sinalizavam. A convivência ajuda (P7);
- Na sala regular com os demais alunos. Acho que precisamos estar na sala regular, mas com intérprete juntos. Eles precisam conviver com ouvintes, eles não vivem numa bolha, precisam dessa convivência. O professor de sala regular precisa ter consciência que esse aluno também precisa aprender. Precisa haver um consenso entre professor e intérprete para que o ano letivo seja bom para o aluno (P8);
- Sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro da escola regular. A opção assinalada, a meu ver, seria a melhor, pois seria garantido ao aluno o contato com as duas culturas, ao mesmo tempo, convivendo com a sua própria cultura e a outra, não isolando em nenhuma das duas (P9);
- Na sala regular com os demais alunos; Sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro da escola regular; escola bilíngue; escola especial. Sabe o motivo que marquei todas, porque para mim, aprender algo de bom e necessário não deve ter um lugar exclusivo, é onde podemos estar, em qualquer ambiente em que fala a mesma língua (PR2);
- Na sala regular com os demais alunos. O professor precisa ter conhecimento em LIBRAS, acreditar que o surdo é capaz de aprender, planejar atividades que venham atender o nível de conhecimento e a necessidade do surdo, fazer o possível para trabalhar de forma visual (P10);
- Sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro de escola regular. Pela interação de ouvintes com os surdos e dentro da sala bilíngue com seus pares ajuda na construção da identidade surda. (grifo nosso) (PI1).

Somente a professora 3 (que representa o percentual de apenas 8%) acredita que a escola bilíngue seja a melhor opção, mas ela afirmou que os surdos precisam estar em contato com ouvintes, pois precisam das duas culturas, onde as duas línguas sejam ensinadas, a língua majoritária do nosso país que é a Língua Portuguesa e a língua de sinais.

A Escola Bilíngue como proposta de ensino aos alunos surdos ainda é pouco conhecida em nosso país, existe uma escola em Brasília, uma em Santa Maria/RS e

uma em Porto Velho/RO, contudo tornou-se um pedido dos surdos de maneira geral. Eles afirmam que, estudando numa escola bilíngue, têm maiores chances de aprender em sua língua de instrução e ainda por meio do contato com outros surdos podem desenvolver sua cultura e identidade.

Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue (QUADROS, 2005, p.35).

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, falam ainda que os surdos podem estar matriculados nas escolas comuns:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.17).

Com relação à opção da sala regular, as professoras P2,P4,P5,P7,P8,PR2 e P10, ou seja, sete delas (com percentual de 54%) concordam que a sala regular é a melhor opção, mas defendem que é importante a presença de intérpretes de LIBRAS para intermediar essa comunicação, uma vez que são necessárias duas línguas para estabelecer essa comunicação. Na Lei nº 13.005/ 2014 ficou instituído o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos, onde foram estabelecidas como metas e estratégias:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos

do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2014. p.9).

Já as cinco P1, P6, PR1, P9 e PI1, que representam 38%, defendem que a melhor proposta é a sala bilíngue, pois concordam que dentro da escola comum, os surdos terão o contato com as duas culturas, o que, segundo elas, é importante, porque os alunos estão imersos em experiências visuais, no entanto convivem com a cultura dos ouvintes também. Essa proposta não foge ao que está na Política Nacional de Educação Especial, como foi colocado na citação acima, muito menos no que está na Lei nº 13.005/2014, uma vez que a educação bilíngue pode ser ofertada em sala bilíngue ou escola bilíngue.

Contudo, ao analisar a fala de Quadros (2005), percebe-se que se vivemos um país que se compreende monolíngue, ou seja, a situação dos surdos incluídos ainda não está acontecendo totalmente como deveria, pois ainda faltam intérpretes de LIBRAS nas salas regulares:

Uma prática bilíngue sem a presença do intérprete, só poderá ser desenvolvida por instituições de ensino para surdos ou em classes cuja língua de instrução seja a LIBRAS, voltadas preferencialmente para alunos surdos, nas quais todo o ensino será então realizado por meio da LIBRAS (LACERDA, 2009, p.38).

Destarte, deve se destacar a importância desse profissional nas escolas regulares, pois a proposta de educação bilíngue requer algumas discussões sobre os princípios da política de educação defendida pelo MEC, e precisa ser discutida no âmbito federal, estadual e municipal para que seja implantada de forma adequada, com o intuito de atender às necessidades dos alunos surdos.

No decorrer dessa pesquisa ficou evidente que as professoras possuem opiniões diversas sobre qual metodologia é a mais adequada para educação dos alunos surdos, é urgente conceber as particularidades dessa cultura, bem como conceber políticas de acessibilidade linguística que considerem os surdos e suas especificidades no que diz respeito ao ensino de qualidade, que valorize a LIBRAS como língua de instrução, que os profissionais sejam capacitados para atuar com estes educandos e que ações sejam concretizadas para que sejam incluídos sem prejuízos à sua aprendizagem.

A questão 7: “O que você acha que falta na escola que poderia melhorar a aprendizagem dos alunos Surdos?:

-Intérprete com certeza, faria toda a diferença na sala de aula, onde eu trabalho mesmo o surdo fica isolado, porque não tem como passar o conteúdo em português e também em LIBRAS, são duas línguas diferentes (P1);

-Sim. Material didático – livros didáticos adequados à faixa etária(P2);

-Falta formação para todos os funcionários, que vai ajudar na comunicação. É essencial que haja intérprete a sala de aula para auxiliar o professor (P3);

- Ah com certeza é intérprete na sala de aula, porque se tivesse iria facilitar para os professores, pois temos que dar atenção á todos os alunos (P4);

- Sim, o interprete teria que ajudar os alunos ensinando-os porque eles não sabem tudo de LIBRAS seria um trabalho diferenciado, não pode apenas traduzir porque só a tradução eles não vão compreender. Outro ponto é um curso para os funcionários da escola para que haja melhor socialização. Um exemplo é pedir para eles pegarem um pano, daí as pessoas reclamam e pedem por escrito porque não entendem. São só esses dois porque reforço tem, eles são atendidos e no AEE a F.(Professora de AEE) é ótima (P5);

- Intérprete porque acredito que o intérprete ajuda a esclarecer muitas duvidas que os alunos têm. Porque o professor tem outros alunos e não pode dar essa atenção diferenciada (P6);

- Sim. Primeiramente, todo aluno surdo tem o direito de um intérprete em sala de aula, por lei, portanto, não está sendo cumprida e, aqui não é diferente. Os pais estão indo ao Ministério Público e querem entrar com um mandado de segurança para resolver a situação, enquanto isso, o professor de sala de aula tem dificuldade em dar aula explicando visualmente e, o mesmo não tem a mesma língua de comunicação, assim, os alunos não compreendem o que está sendo explicado em sala de aula e o jogo de mentiras está feito, o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende, os pais fingem que acreditam que o professor está fazendo o possível e tudo fica como está sem mudança.

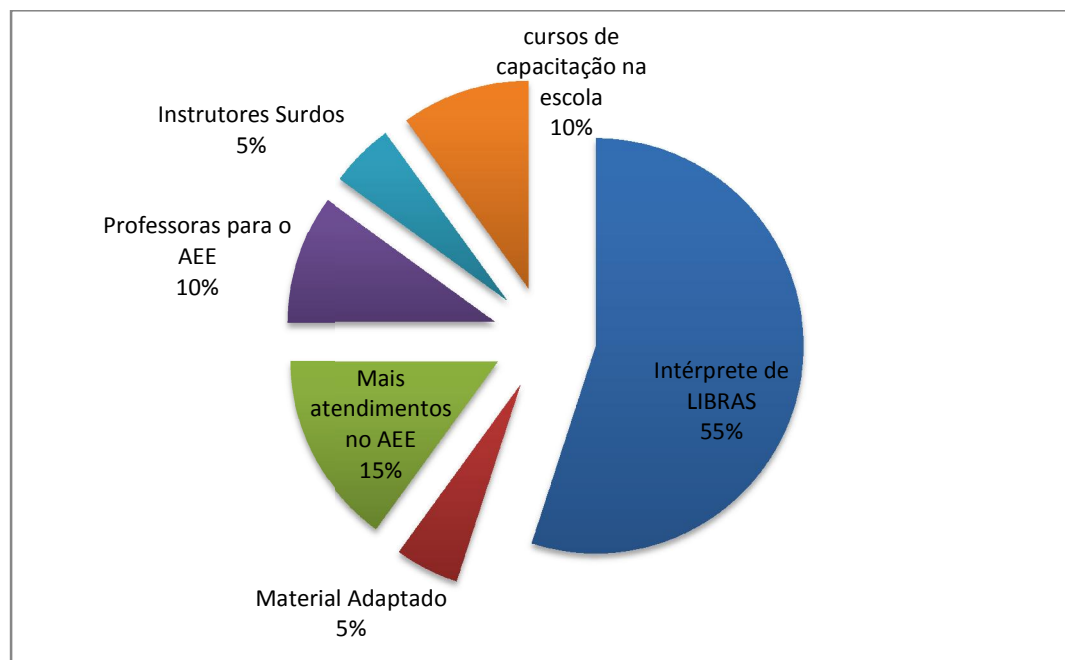
Outro fator é que o tempo do aluno surdo Atendimento Educacional Especializado é dividido com os demais alunos, nesta escola tem trinta e poucos alunos no AEE, assim, o tempo é extremamente pouco para que os alunos tenham AEE de LIBRAS e AEE em LIBRAS, esse tempo reduzido dificulta ainda mais o aluno aprender a Língua Portuguesa e demais conteúdos que devem ser realizados de maneira visual cada assunto abordado, cada explicação, cada detalhe (PR1);

- Com certeza. Porque fica mais fácil (a professora se referiu ao Intérprete de LIBRAS) para comunicar com eles e eles percebem o que precisa fazer (P7);
- O Intérprete na sala porque ia ajudar e muito, para dar suporte, ensinar, explicar. Tendo mais conhecimento da LIBRAS facilita. Se eu quero trabalhar um ditado, eu tenho que me desdobrar para explicar pra eles “surdos” não ficar sem fazer nada. Acho que seria bem melhor. Se o AEE tivesse mais encontros seria muito melhor para eles, eles teriam mais oportunidades para aprender (P8);
- Intérprete todos os dias no horário da sala regular, o AEE ofertado todos os dias no horário oposto com a presença do Instrutor de LIBRAS (P9);
- Intérprete em sala de aula (PR2);
- Sala de recurso e pessoa capacitada para esse atendimento, professor do aluno que domine LIBRAS e apoio pedagógico de uma pessoa especializada na área (P10);
- Com certeza faltam intérpretes nas escolas e professoras para atuar no AEE (P11).

Percebe-se que a luta pela inclusão tem mobilizado grupos de estudiosos e militantes em busca de melhores condições para os alunos com deficiência, com a intenção de visualizar a inclusão de qualidade nas escolas regulares, o que se entende com este movimento é que a inclusão não acontece por acaso, todavia é um processo que precisa ser planejado, fundamentado e articulado, primeiro através das políticas públicas e depois executado nas instituições de ensino, onde os atores responsáveis por fazer cumprir as leis, decretos e diretrizes são conscientes do que podem fazer para que o ensino seja verídico.

O gráfico 3 sintetiza a opinião das professoras entrevistadas, sobre o que elas acreditam que falta nas escolas que poderia melhorar a aprendizagem dos surdos:

Gráfico 3- Necessidades das Escolas



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Apenas a P2 citou que faltam materiais adaptados na escola, uma professora disse que o instrutor surdo deveria atender todos os dias na escola.

Duas professoras (P10, PI1) disseram que faltam profissionais no AEE, o que de fato foi confirmado através do gráfico 3, onde mostra que foram implantadas na rede municipal treze salas de recursos multifuncionais e apenas oito estão em funcionamento. Verificou-se que sete delas não estão atendendo a demanda da escola por falta de profissional.

De igual forma, duas professoras (P3 e P5) reforçaram a questão da formação dos funcionários para ajudar na comunicação, citaram que haveria maior socialização entre os surdos, ouvintes e os profissionais da educação.

Já três professoras (P8, PR1, PI1) disseram que os encontros do AEE precisam ser com mais frequência, consideram que os momentos são importantes para a aprendizagem dos alunos, contudo os atendimentos são poucos, e de fato, se faltam profissionais nas escolas, esses atendimentos são feitos em menor quantidade por conta dessa carência de profissionais.

Dentre as professoras entrevistadas, onze delas (P1, P3, P4, P5, P6, PR1, P7, P8, P9, PR2, PI1) reconhecem que na escola faltam intérpretes de LIBRAS, elas disseram que facilitaria a comunicação entre o professor da sala regular e o aluno

surdo, as estratégias ajudariam a esclarecer as dúvidas dos alunos e dos docentes, no momento de explicar o conteúdo aconteceria de forma diferenciada por conta da LIBRAS. Entretanto a fala que mais se destacou foi da PR1:

[...] o professor de sala de aula tem dificuldade em dar aula explicando visualmente e, o mesmo não tem a mesma língua de comunicação, assim, os alunos não compreendem o que está sendo explicado em sala de aula e o jogo de mentiras está feito, o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende, os pais fingem que acreditam que o professor está fazendo o possível e tudo fica como está, sem mudança.

A entrevistada confirma a dificuldade que tem o professor da sala regular, pelo fato dele se comunicar com todos na modalidade oral, os alunos surdos não compreendem o que está sendo ensinado, trazendo à tona um círculo vicioso, embora o professor se esforce para ensinar a todos, a fala da P1 completa essa situação:

Intérprete com certeza faria toda a diferença na sala de aula, onde eu trabalho mesmo o surdo fica isolado, porque não tem como passar o conteúdo em português e também em LIBRAS, são duas línguas diferentes.

Observa-se que o trabalho do intérprete tem sido reconhecido como importante para que os alunos surdos tenham melhor desempenho nas escolas onde estão incluídos, a matrícula dos surdos trouxe à tona a questão que não basta inseri-los em sala de aula, mudanças precisam ser feitas com urgência:

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações (LACERDA, 2010, p.34).

A fala de Lacerda (2010) mostra a importância deste profissional para que o aluno tenha acesso a LIBRAS no ambiente escolar. Nas pesquisas, os relatos demonstram o acolhimento dos educandos, os surdos incluídos por sua vez possuem interesse em frequentar essas escolas, sentem-se acolhidos, contudo ainda faltam adaptações educacionais no intuito de reduzir as barreiras que levam estes ao ensino fragmentado.

6.5 O Olhar dos Instrutores Surdos

Neste item, abordar-se-á a entrevista realizada com os Instrutores Surdos (funcionários da SEMED) que atuam na formação dos docentes e nos atendimentos nas SRM. A intenção de entrevistá-los foi perceber, através dos seus olhares, como aprenderam a LIBRAS, como é a comunicação deles com seus familiares, se estes percebem a importância da LIBRAS para eles, enquanto sujeitos surdos e as práticas nas escolas. Considera-se que a presença do adulto surdo nas escolas serve de referência identitária e, ainda, fundamental para o desenvolvimento social, afetivo e acadêmico dos alunos surdos incluídos.

A questão 1 “Explique como você aprendeu LIBRAS? E diga se a Língua de Sinais é importante para a pessoa Surda”, os instrutores afirmaram:

- Comecei a aprender LIBRAS em 2006, duas pessoas me ensinaram, o Kleber e a professora. Surdos precisam LIBRAS aprender importante para comunicação e crescer(I1);
- Até 12 anos estudar sítio, aprender Português, eu escrever, professor sítio só falar, não ter LIBRAS, minha mãe junto ensinar. Conversava só mímica. Começar aprender LIBRAS 2004 com professora Wilma. Eu e o Vanderlei começar escola JK. Começar aprender depois no CEEJA em 2005, ter mais ou menos 20 surdos. Aprender melhor com LIBRAS: Português, Ciências, História, Matemática... (I2).

A fala do I1 cita a professora e também um instrutor surdo, os dois não aprenderam LIBRAS na infância. Um dado interessante foi que este instrutor surdo também só começou a aprender a LIBRAS na fase adulta, pois até 2004 não havia professores que soubessem a LIBRAS com fluência, não tinha nenhum curso de capacitação no município.

Na fala da I2, percebe-se que aprendeu a ler na escola do sítio, até os doze anos ficou lá, somente em 2004 foi que começou a aprender a LIBRAS, significa que ela ficou dezoito anos sem estudar, em 2005 os surdos foram matriculados no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Ji-Paraná (CEEJA). Nesse momento, a educação dos surdos teve a conciliação da língua de sinais como língua primeira e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, nas escolas estaduais. Este processo pode ser interpretado como uma condição para a aprendizagem, pois:

A língua de sinais é fundamental para os processos de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo (SANTOS e GURGEL, 2010, p. 53).

Compreende-se que os instrutores reconhecem na LIBRAS a possibilidade de aprender melhor, de crescer. A I2 disse “é melhor para aprender as disciplinas”. As autoras descrevem que a criança surda precisa estar em contato com a língua de sinais o mais cedo possível, por ser fundamental para o desenvolvimento da pessoa com surdez.

Em relação à questão2 “Você gosta de ensinar LIBRAS aos ouvintes? Por quê?”, as respostas foram:

- Compartilhar. Eu ensinar LIBRAS e ouvinte ensinar Português. É importante comunicar (I1);
- Aprender é importante, compartilhar eu ensinar eles, eles me ensinar. LIBRAS é importante (I2).

Ambos concordam que há uma troca, que eles ensinam a LIBRAS e podem aprender o português com os ouvintes. Afirmam que compartilham as duas línguas, fato esse que permite que os instrutores vejam que os professores ouvintes também podem ensinar-lhes:

A certeza dos limites existentes nas fronteiras entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes possibilitará um equilíbrio nas relações de poder e de possibilidades de negociação. Isso reflete os espaços possíveis que as línguas podem ocupar na educação de surdos, passando a consolidar um bilinguismo aditivo, um bilinguismo autorizado e fortalecido (QUADROS, 2005, p.32).

A partir dos estudos sobre a educação dos surdos, pode-se afirmar que a situação monolíngue tem sido superada ao passo que se dissemina a LIBRAS como primeira língua dos surdos, onde se introduz a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Considera-se que é necessário significar esse processo de escolarização, onde os surdos percebam que a sua diferença linguística e cultural tem sido estudada e respeitada.

Na questão 3 , “Gosta de Ensinar LIBRAS aos Surdos? Explique”: tem-se as seguintes respostas:

- É bom porque eles crescer sabendo. No futuro podem ensinar outros surdos (I1);
- Gostar crianças ensinar, colar, escrever, desenhar. Gostar. (I2).

Na fala dos instrutores nota-se a preocupação de ambos para ensinar aos surdos. Ficou mais evidente na resposta do I1 quando ele disse: “no futuro podem ensinar outros surdos.” Ou seja, demonstra certa preocupação para que eles tenham garantido que alguém vai lhes ensinar, e que este alguém partilha da mesma língua:

Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de auto afirmação. São eles que sabem sobre a língua de sinais, são eles que sabem ensinar os surdos, são eles que são visuais- espaciais (QUADROS, 2005, p. 31).

Quadros (2005) compartilha a ideia de que, além de proteger os seus iguais, eles reafirmam que, por serem visuais-espaciais, têm maiores condições de perceber quais são as melhores estratégias para o ensino das crianças surdas.

Em relação à comunicação em casa (questão 4), “Como é a sua comunicação com sua família?”, os instrutores afirmam:

- Comunicação pouca. Sabem pouco (I1);
- Domingo de manhã minha família conversar, minha cunhada vai minha casa, eles falam. Irmã minha saber pouco LIBRAS (I2).

Percebe-se que os familiares não tiveram uma preocupação em aprender a LIBRAS para se comunicar com fluência. Um fato que não é incomum entre os surdos que são filhos de pais ouvintes. Considerando que os surdos incluídos nas escolas municipais são todos filhos de pais ouvintes, inclusive os dois instrutores.

Rocha, Caporali e Lacerda (2003, p.15-16) entendem a importância entre instrutores surdos, pais e a criança surda para que esse contato possibilite a constituição do autoconceito positivo e a aquisição da língua de sinais, a fim de que sejam possibilitadas oportunidades de interação comunicativa mais fluente, onde o surdo adulto, nesse caso os instrutores, possam levar aos pais ouvintes suas experiências que são diferentes, partilhando, assim, vivências da cultura surda.

A respeito da questão 5: “Seu pai, sua mãe, seus irmãos sabem a LIBRAS?”, os instrutores afirmam:

- Todos conversar português, não sabem falar em LIBRAS, eu fui crescendo sem saber nada de português, não respeitar minha língua, e eu sem saber (I1);
- Não, só irmã minha (I2).

Neste caso, evidencia-se, por meio desta pesquisa, que os pais dos instrutores não sabem a LIBRAS, comunicam-se em casa de forma oral. O I1 disse que cresceu sem saber nada, sentindo-se incomodado por não conhecerem sua língua. A I2 não argumentou sobre os familiares, contudo percebe-se, na sua fala, que não está satisfeita, sua expressão foi de tristeza.

Negrelli e Marcon(2006) citaram a família como lugar ideal para iniciar os atendimentos aos surdos:

A família como primeira escola responsável pelas capacidades desenvolvidas das crianças. Salienta a importância de pais e mães preparados e conscientes de seu papel para obter o aproveitamento de todas as oportunidades geradas no lar. [...] no sentido de garantir a esse indivíduo um futuro de independência e produtividade na sociedade (p. 101).

Nesse período de visitas às escolas, notou-se como os surdos ficam fragilizados por conta dessa diferença linguística, foi possível conhecer algumas mães, dos nove alunos incluídos, descobriu-se que apenas quatro deles se comunicam em casa por meio da LIBRAS:

A participação da família na comunicação do surdo, por meio dos sinais, possibilitará a esse indivíduo a interação mais agradável e feliz. Igualmente essa língua, na educação e nas escolas, vai proporcionar a vivência de uma realidade bilíngue das relações culturais, institucionais e sociais (NEGRELLI e MARCON, 2006, p.103).

De acordo com as autoras, a comunicação por meio da língua de sinais permite aos surdos esta exposição necessária ao desenvolvimento dos mesmos. A situação dos dois instrutores é ainda mais grave, pois a mãe de um deles começou a aprender a LIBRAS em 2012. Deste modo, ele já se encontra na fase adulta e,

somente agora, sua mãe está começando a se comunicar com ele através da língua de sinais.

A este respeito foi questionado: “É importante para o Surdo ter contato com outros surdos? Explique”, com as seguintes respostas:

- No passado eu não encontrava surdos, ficava só, porque só ouvintes, não crescia. Surdos unidos bom, porque bater papo, crescer, compartilhar importante, isso é certo(I1);
- Gostar passear, andar, bater papo, conversar em LIBRAS, tomar sorvete italiano junto Jeferson, Juscelia, eu, Juliana e Vanubia. Importante compartilhar surdos, bom encontrar eles (I2).

Entende-se que esse contato com outros surdos permite que partilhem valores, costumes, sua compreensão das coisas e o entendimento de suas diferenças, esses conceitos são transmitidos por meio da linguagem e é no grupo surdo ou na comunidade surda que eles se sentem mais aceitos:

A(s) identidade(s) do(s) surdo(s) não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com outros surdos, os surdos começam a narrar-se e de forma diferente daquela, através da qual são narradas pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre as identidades surdas (SÁ, 2010, p.126).

Evidencia-se que esse contato é necessário para que os surdos desenvolvam suas identidades, façam trocas que são propícias em ambientes onde seus pares se reúnem.No caso das crianças surdas, esse contato torna-se indispensável, pois é nessa interação que as crianças crescem nas habilidades acadêmicas e, por meio destas relações e no convívio, se percebem como sujeitos.

Na questão “Você acredita que no AEE os Surdos aprendem? Por quê?”, obteve-se as seguintes respostas:

- Porque no AEE ensinar LIBRAS, Português, eles aprendem, se ter dúvidas eu ensinar de novo, perguntar. Compartilhamos contextos e no futuro eles terão sorte(I1);
- Aluno vê história em LIBRAS, depois teatro, depois pintar desenho, aluno escrever, copiar quadro, apresentar história LIBRAS, aprender. (I2).

Os atendimentos nas salas de recursos são feitos em média duas vezes por semana, onde os instrutores surdos participam no intuito de ensinarem a LIBRAS. Os encontros são planejados com a professora do AEE, em algumas situações os instrutores visitam também a sala regular e ensinam a LIBRAS para as crianças que estudam nas salas, onde os alunos surdos estão incluídos.

Ao perguntar aos instrutores se eles acreditam que no AEE os surdos aprendem, considera-se que são utilizadas metodologias diversificadas no intuito de facilitar a aprendizagem dos discentes.

Para Santos e Gurgel (2010), a atuação do instrutor vai além da tarefa de ensinar a língua de sinais:

O termo “instrutor” parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua. Por outro lado, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar [...] facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações, dúvidas dentro da sala de aula, pois é nesse momento de trocas e de valor entre eles (p. 53).

Em concordância com as palavras das autoras é possível identificar que são propiciados momentos lúdicos e prazerosos no AEE, onde os alunos podem aprender e vivenciar situações na sua língua de instrução que é a LIBRAS.

Perguntou-se também: “É importante que haja intérpretes nas salas de aula onde os surdos estudam?” onde os instrutores afirmaram:

É importante porque o intérprete nos ensinar, quando temos dúvida perguntar LIBRAS e eles responder LIBRAS, mostrar que precisamos conhecer profundo português. Também surdos ensinar intérprete LIBRAS (I1);

Precisar intérprete para ensinar, para ajudar, quando não entender intérprete ajudar. Também na faculdade (I2).

Na fala, ambos concordam que o intérprete é um profissional importante, pois que este ajuda, por conhecer a Língua Portuguesa, que é a dificuldade dos surdos, o intérprete pode ajudá-los. Contudo, observa-se, nas cinco escolas pesquisadas, que não há intérpretes de LIBRAS nas salas de aula. Esse também foi um dos pontos levantados na entrevista com os docentes.

Lacerda (2010) descreve que a prática bilíngue, sem o intérprete de língua de sinais, só será eficaz em escolas ou salas bilíngues cuja língua de instrução seja a LIBRAS:

A sala de aula tradicionalmente se constitui como um lugar no qual o professor ensina e a criança aprende. Com a entrada do ILS (intérprete de língua de sinais) no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar a LIBRAS para o português e o português para a LIBRAS, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno almejando a aprendizagem, desse modo o ILS também se vê comprometido com a aprendizagem do aluno(2010, p.39).

Desta forma, para que ocorra o desenvolvimento dos alunos surdos interagindo em LIBRAS com os profissionais da educação, torna-se indispensável a contratação dos Instrutores Surdos ou Professores de LIBRAS para atuarem nas salas de aulas, onde os surdos estão incluídos, e ainda se fazem necessárias as parcerias entre os professores e os intérpretes, a fim de que os conteúdos e as dúvidas dos alunos surdos sejam resolvidos a contento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inumeráveis foram as migrações e reconstruções de ideias que se pôde chegar até aqui. No entanto, lançou-se mão dessa viagem da descoberta afirmando que não se chegará às novas terras, por meio desta pesquisa e do envolvimento nessa construção. Hoje, o que se tem é um novo olhar e uma resignificação do que parecia improvável.

O primeiro objetivo foi alcançado ao partilhar saberes sobre a educação das pessoas com deficiência, desde a antiguidade, por meio dos diversos pesquisadores onde se destacam Botur e Manzoli (2007), Castro (2013), Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), e tantos outros, conheceu-se um pouco das suas histórias e lutas com Lanna Junior (2010,2013), Mazzotta (2001) e Tezzari (2009), os movimentos que atravessaram a história no Brasil, através de Silva (2008), Silveira (2010) Duarte *et al* (2013), Costa (2010), desde a exclusão, como abordou Sassaki (2012), até os dias atuais com o a proposta inclusiva, conforme apontam Serpa (2011), Dorziat (2009) Mendes (2010), Matos e Mendes (2014), Mantoan (2006), Dutra e Griboski (2007) e os demais autores.

Também se analisou as políticas nacionais de inclusão para defesa da cidadania e pelo direito à educação das pessoas com deficiência, detectou-se ser uma ação muito recente na sociedade, pois, por muitos anos e gerações, estas pessoas foram tratadas com desrespeito e desprezo, isso as motivou a lutar por seus direitos, embora tenha havido muitos momentos de omissão dos governos e total invisibilidade da sociedade.

Assim, percebeu-se que os movimentos pressionaram a criação de diversas instituições e campanhas, o que por sua vez foi impulsionada pelas organizações mundiais, como exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre a Educação de Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), LDB 9394 (1996). Em seguida, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), tendo em vista que os países assinaram compromissos de programar políticas de inserção das pessoas com deficiência nos setores públicos.

Compreendeu-se, ainda, a formação dos docentes no Brasil, do século XIX até os dias atuais, por meio dos apontamentos de Alarcão (1996,2007), Libâneo (2007), Freire (2002), Géglio (2006), entre outros, que registram um profissional reflexivo

sobre sua ação, que geram essa ação e questionam os saberes.

Considerou-se a visão cultural sobre a surdez por meio dos autores Skliar (2001,2005), Strobel (2008a, 2008b), Lopes (2007) e Sá (2010), pontuou-se a visão clínico-terapêutica, quando surgiram os especialistas preocupados em rotular, tirar a deficiência ou justificá-la por conta do fracasso escolar, nessa mesma época se puniam os diferentes em instituições que os afastavam do olhar da sociedade.

Entendeu-se que não se deve reduzir a surdez a uma limitação auditiva, mas ao trabalhar com os docentes desses alunos, ficou evidente que há dificuldades diversas que levam a refletir sobre as atuais práticas pedagógicas, conforme apontou Quadros (2005), Perlin (2005), Rocha (2003), Lacerda e Lodi (2010), Lacerda (2010), Kotaki e Lacerda (2013), no intuito de refazer posturas e buscar alternativas para que, tanto os docentes quanto os educandos, desenvolvam meios que possibilitem a construção de momentos de interação e conhecimento dentro e/ou fora dos muros escolares.

Permeando nas falas dos docentes, identificou-se e problematizou-se a formação inicial e continuada dos mesmos, percebendo que estão sendo capacitados. No período de 2009 a 2012, fez-se um levantamento de todas as formações propiciadas pela SEMED, em parcerias com MEC, UNIR, ULBRA e SEDUC.

Os atores envolvidos nesta pesquisa reconheceram as mudanças positivas após as formações, há apontamentos em suas falas sobre esses avanços, sobre a importância que atribuem ao aprendizado da LIBRAS como língua de instrução e as mudanças que visualizam ao participarem das capacitações. Os alunos progrediram após seus professores terem participado das capacitações, tendo em vista que alegam modificações em suas estratégias de ensino, algumas professoras argumentaram que trocaram informações e experiências positivas durante as capacitações.

Contudo, ao perguntar aos docentes sobre a melhor opção de educação para os surdos, ficou evidente que concordam com a atual inclusão, enquanto que os militantes da causa surda mostram que a escola bilíngue é a opção mais acertada, tendo em vista que leva em conta a diferença linguística dos surdos e a língua de instrução é a LIBRAS, nesta proposta, a língua majoritária no nosso país, a Língua Portuguesa, deve ser a segunda língua, entretanto na modalidade escrita, como defendem Nascimento e Costa (2014) e Quadros (2005).

Quanto ao AEE, este foi defendido como excelente proposta. Diversos documentos, resoluções, portarias, decretos e leis foram compartilhados no texto apontando como política pública a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino e a oferta do AEE, embora tenha sido constatado, através desta pesquisa, que o atendimento aos alunos surdos é oferecido apenas duas vezes por semana, o que deveria ser ampliado. Os instrutores foram percebidos atores responsáveis por auxiliar sobremaneira na formação da identidade dos alunos surdos, que, por terem pouco contato com a LIBRAS em suas casas, pois seus familiares são ouvintes, a exposição à língua de sinais torna-se mais significativa quando acontece por meio de seus pares.

Durante a pesquisa, vivenciou-se diversas situações nas escolas e pode-se indicar que o elemento apontado como falho na rede pública é a falta do intérprete de língua de sinais em sala de aula. Outras professoras citaram o AEE como excelente proposta, contudo apontaram que os atendimentos são poucos, outro apontamento foi a escassez de profissionais para atuar tendo em vista que são cinco escolas, três professoras de AEE e apenas dois instrutores para toda essa demanda.

Reconheceu-se que é de suma importância a presença do intérprete nas escolas e, principalmente, nas salas regulares para que os surdos possam ser respeitados em seu direito à língua de instrução, outra evidência foi a presença dos instrutores do AEE para que os surdos aprendam a LIBRAS e ainda para a construção de suas identidades. A formação dos docentes também foi apontada como ímpar nesse processo. Por meio desta investigação nas escolas, foi possível enxergar que a presença destes profissionais é o diferencial para que haja a verdadeira inclusão.

Apontou-se que as famílias devem aprender a LIBRAS para interagir melhor com seus filhos, pois os filhos precisam ser parte da dinâmica familiar, não podendo ser excluídos por falta de comunicação e conhecimento da língua de sinais, como ficou evidente nos relatos dos instrutores surdos. A dificuldade na comunicação deixa muitas lacunas na vida dos surdos, por haver dificuldade de entrosamento por conta da diferença linguística.

Ressaltou-se a importância do movimento da comunidade surda, a conquista e legitimação de seus direitos, o reconhecimento da LIBRAS através da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, o reconhecimento da LIBRAS em Ji-

Paraná, através da Lei nº 1.317 /2004, os documentos do Ministério da Educação que estabelecem políticas públicas para o atendimento nas SRM, estratégias para disseminação do AEE, formação dos docentes.

Toda essa gama de materiais aponta que é preciso dar voz aos sujeitos surdos, que mesmo sendo uma minoria linguística, estão organizados à sua maneira e isso é visto através das recentes pesquisas, onde as filosofias do oralismo e da comunicação total fracassaram, por negarem os sucessos obtidos por métodos que priorizavam a língua de sinais, manipulando a sociedade para que se voltasse contra a minoria surda, não respeitando seus direitos linguísticos e sua comunicação visual-espacial.

Cabe aos educadores conhecer melhor essa nova abordagem pedida pelos movimentos surdos em busca de escolas bilíngues em respeito à língua e cultura surda.

Os problemas encontrados sugerem que, educacionalmente, esta é uma tarefa difícil dentro da escola regular. Tendo em vista que se espera uma educação bilíngue, os achados demonstram que o ritmo de aquisição da LIBRAS nas escolas é insipiente, uma vez que os profissionais que atuam no AEE (professoras e instrutores) são poucos, são apenas dois instrutores que ensinam LIBRAS nas escolas para toda a demanda, são três professoras de AEE atuando em cinco escolas, o que faz com que os encontros na SRM sejam poucos. A proposta ideal é aquela em que os alunos surdos sejam atendidos todos os dias, no contra turno. A Língua Portuguesa precisa deixar de ser a língua de instrução e passar a ser a segunda língua, sendo utilizada apenas na escrita. Ficou evidente as dificuldades enfrentadas pelas crianças por conta da falta de profissionais, o que sugere que mudanças urgentes precisam acontecer no intuito de evitar uma educação subalterna, entendida como inclusiva, onde os atendimentos não constituem o caminho inverso à exclusão.

Desta forma, entendeu-se que os alunos ouvintes conhecem, vivenciam e experimentam a positiva convivência com a cultura surda, o que se pretende propor é que as ações se concretizem oportunizando a valorização das pessoas surdas, aspirando pela formação dos docentes e, por consequência, o exercício da cidadania das pessoas com surdez, que essa participação seja ativa na sociedade, onde sejam assistidas em suas necessidades, colocando-as no mundo e para o mundo com significados transformados.

Considerou-se também como primordial a formação continuada dos docentes, fugindo das armadilhas de uma perspectiva apenas de inserção ou integração, não abrindo mão da aprendizagem dos alunos, sem generalizá-los ou rotulá-los como incapazes. A proposta está pautada em atendimentos que deixem a superficialidade, que venham de encontro às reais necessidades dos educandos, no caso dos surdos, que os professores conheçam suas particularidades, que respeitem sua condição de diferença linguística e que o ensino seja ministrado em LIBRAS.

Pensou-se na formação docente, no campo da educação especial, pautada na continuidade, conforme apontaram Bridi (2011), Capellini e Mendes (2004), Martins (2012), Garcia (2013), Pimentel (2012) e Pletsch (2009) que sugerem mudanças no sentido de combater a deterioração da qualidade do ensino, rompendo com o circuito da exclusão, configurando-se como luta pela melhoria e transformação da educação brasileira.

Atualmente, percebe-se que não basta oferecer o acesso à escola, o ensino ministrado precisa ser de qualidade para todos, devendo atender às necessidades reais dos educandos, tornando-se imprescindível investir na formação dos profissionais para atuarem na diversidade. Verificou-se que existem capacitações e formações, contudo o aprimoramento para atuar, tantos nas classes regulares como nas SEM, precisa de continuidade, dando aos docentes a oportunidade de analisar as lógicas da realidade, concebendo a educação como garantia de acesso e permanência dos alunos surdos nos espaços escolares com qualidade.

Por fim, a contribuição relevante dessa pesquisa foi mostrar os fatores positivos permeados na formação dos docentes que, para aprimorar a qualidade do ensino nas escolas, precisa atribuir à formação continuada maior atenção, por compreender que por meio da formação os docentes se apropriam de elementos-chaves que o acompanharão profissionalmente, permitindo ações, habilidades e competências influenciadas de maneira positiva. Apropriando-se desses novos saberes ele se modifica e por sua vez possibilita que sua prática se torne reflexiva, de forma a atuar melhor diante das diferenças. Por mais diversificado que o grupo seja, a formação possibilita sugestões para que os alunos sejam aceitos e respeitados em suas diferenças.

Enxergou-se que abrir a escola para todos não é uma escolha, e para que isso se cumpra, precisa haver uma preocupação de não descartar ninguém

independente de sua condição intelectual, física, emocional ou sensorial, o desafio está em ensinar a todos compartilhando saberes.

Enfim, a inclusão desafia todos os limites, aprender a LIBRAS, para se comunicar com os alunos surdos, por sua vez, é reconhecer que eles vivem no mesmo mundo que os ouvintes, que a diferença está na visão de mundo que eles têm, por apreenderem o mundo e por suas experiências estarem pautadas exclusivamente por meio do canal visual.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Editora Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva** 5.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007. Coleção Questões da Nossa época.

AQUINO, Lúcia Leão. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez2005.p.1-12.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Sílvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em 23/06/2013.

BERNARDINO, Bruna Mendes. LACERDA, Cristina B.F de. O papel do Intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. IN LODI, Ana Claudia Baliero, LACERDA, Cristina B.F de. (Orgs.) **Uma Escola, duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização**. 2. ed.Porto Alegre: Mediação,2010.

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. **Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto-S.P.**, Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão.IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. 2007, p.64-76.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, Discutir, Propor: As dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **O Educador: vida e morte**. 12. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais do atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais Secretaria de Educação Especial. MEC: Brasília. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30/08/2011.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília, 1948. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em 30/08/2011.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 30/08/2011.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 20/04/2013.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC/SEESP: Brasília, 2001.

_____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** MEC/SEESP: Brasília, 2008.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

_____. **Histórico do Município de Ji-Paraná /RO.** IBGE: Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110012&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em 29/09/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).** Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacolegislaao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em 23/04/2012.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 29/08/2011.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 20 de julho de 2014.

_____. **Observatório do Viver sem Limites.** Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoacomdeficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em 02/06/2013.

_____. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI, Brasília, 2012.** Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiuario_Educao_Especial.pdf. Acesso em 10/04/2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. SEEP/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 30/05/2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 13/05/2013.

_____. **Resolução CNE / CEB 2/ 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 13/05/2013.

_____. **Termo de Adesão.** SEESP/MEC. Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial- BRA/00/026. Brasília, 2004.

_____. **Termo de Referencia. ANEXO IV- ASEESP/MEC.** Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial- BRA/00/026. Brasília, 2004.

BRIDI, Fabiane R. de Souza. **Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado.** Revista POIÉSIS/ UNISUL: Tubarão/SC. v.4, n.7, p.187-199. Jan/jun.2011.

Bueno, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.3, n.5, p.7-25,1999.

CAETANO, Juliana Fonseca. LACERDA, Cristina B.F de. LIBRAS no currículo dos Cursos de Licenciatura. IN LACERDA, Cristina B.F de. SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um Aluno Surdo, e agora? Introdução á LIBRAS e educação de Surdos.** São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia L. Ferreira. **Em defesa da escola Bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n.2/2014, p.71-92. Editora: UFPR.

CANEJO, Elizabeth. **Introdução ao Sistema Braille.** Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Rio de Janeiro: FAETEC - Fundação de Apoio a Escola Técnica, 2005

CAPELLINI, Vera Lúcia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade.** – Revista Educação: Porto Alegre/RS, ANO XXVII, n.3(54),p. 597-615,set/dez.2004.

CASTRO, Heloísa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social**. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.27.pdf>. Acesso em 20/08/2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **MARCAS SURDAS: Escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda** São Leopoldo, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom Professor e sua prática**. 20.ed.- Campinas, SP: Papirus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, Soraya Bianca Reis. **Aspectos Históricos e socioculturais da população surda**. v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734. Artigo Disponível em: www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf. Acesso em: 20/05/2014.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Educação Especial: a travessia na tempestade**. Ensaio Pedagógicos. IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Lorena B.; SCHLESENER Anita e MOSQUERA, Carlos. **Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FERNANDES, Priscila Dantas; OLIVEIRA, Kécia Karine S. de. **Movimento Higienista e o Atendimento à Criança**. Simpósio Regional Vozes Alternativas. Disponível em: <http://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/>

11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf. Acesso em 10/09/2014.

FERREIRA, Adir Luiz, et al. **O que é LIBRAS? Fundamentos para a educação inclusiva de surdos**. Módulo 1 – Natal: EDUFRN, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília C. Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, Maria Aparecida V; JUNIOR, Celestino A. da Silva. (Orgs.) **Formação do Educador e a Avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. - (Seminários e Debates)

FRANÇA, Rosangela de F. Cavalcante. Formação de professores no PROFA e suas concepções de mudanças na prática pedagógica. In: SOUZA, Andréia da S.Q; MACIEL, Antonio C.; BRASILEIRO, Tânia S.A. (Orgs.) **Política Educacional e Formação de Professores**. São Carlos: Pedro e João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação o Sonho Possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **O Educador: vida e morte**. 12.ed. – Rio de Janeiro:Edições Graal,2002.

GALINDO, Bruna M. Barbosa. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Atendimento Educacional Especializado em uma escola do município de Ji-Paraná- RO**. Universidade Federal de Rondônia- UNIR: Ji- Paraná, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v.18, n.52, jan/mar,2013.

GÉGLIO, Paulo César. **Questões da Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Editora Alfa- Omega, Série 2ª – Vol. 77, 2006.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista**.5.ed. São Paulo: Plexus Editora,2002.

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais de audiologia. IN Skliar, Carlos (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.113-130.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina B.F de; O Intérprete de LIBRAS no Contexto da Escola Inclusiva. IN LACERDA, Cristina B.F de. SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um Aluno Surdo, e agora? Introdução á LIBRAS e educação de Surdos**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2013.p.201-218.

LACERDA, Cristina B.F de; LODI, Ana Claudia Baliero; A Inclusão Escolar Bilíngue de alunos Surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. IN LODI, Ana Claudia Baliero, LACERDA, Cristina B.F de. (Orgs.) **Uma Escola, duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização**.2.ed.Porto Alegre: Mediação, 2010.p.11-32.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANNA JÚNIOR, Mário C. Martins. **As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/as-primeiras-historia-pcd>. Acesso em 28/12/2013.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

LOURENÇO, Kátia R. Conrad; BARANI, Eleni. **Educação e Surdez: Um resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo**. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>. Acesso em 12/10/2012.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MADRUGA, Waldir. **Mapa de Rondônia**. Portal do Servidor Público do Brasil. Disponível em: <http://waldirmadruga.blogspot.com.br/2011/05/ji-paranaro.html>. Acesso em 10/08/2014

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer.** 2.ed. – São Paulo: Moderna, 2006

MATOS, Selma Norberto; Mendes, Enicéia Gonçalves. **A proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais.** Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista. v.10 n.16 jan/jun.2014, p.35-59

MARTINS, L. B. et al. **Dez Anos de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Municipais, na cidade de Ribeirão Preto: Discutindo o Acesso, a Permanência e a Formação do Educador.** Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. 2007, p.109-120.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de Professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; Galvão, Teófilo A. Filho (org.) **O Professor e a Formação Inclusiva: Formação, práticas e lugares.** – Salvador: EDUFBA, 2012. p.25-38.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educacion y Pedagogía, vol.22,num.57,mayo-agosto,2010, p.93-109.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRALHA, Jussara Oliveto ;SCHULÜNZEN, Elisa Tomoe Moryia Inclusão Escolar e a Prática Pedagógica.Comunicação Científica: **A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão.** IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. 2007, p.86-95.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina B.F de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um Aluno Surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e a Educação de Surdos.** São Carlos: EDUFSCAR, 2013.p.13-26.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia F. do; Costa, Messias Ramos. **Movimentos Surdos e os Fundamentos e metas da escola bilingue de surdos: contribuições ao**

debate institucional. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n.2/2014, p.159-178. Editora: UFPR

NASCIMENTO, Sandra Patrícia F. do. **Relatório: Professores de Ji-Paraná em Visita a Brasília**, Taguatinga - DF:2012, p.1-3.

NEGRELLI, Maria Elizabeth D.; MARCON, Sonia Silva. **Família e Criança Surda.** Revista: Ciência, Cuidado e Saúde. V.5. Nº 1 Maringá, 2006. Disponível em: <http://educem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/5146/3332>. Acesso em 03/06/2013.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia C. Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de Professores para a Inclusão: Saberes Necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; Galvão, Teófilo A. Filho (org.) **O Professor e a Formação Inclusiva: Formação, práticas e lugares.** – Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-155.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa.** Revista Educar, Editora UFPR: Curitiba/PR, n.33, p.143-156, 2009.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez.** LIBRAS à Distância. UNESP. Acesso em 15/09/2011. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/LIBRAS/mec_texto2.pdf

Prefeitura Municipal de Ji-Paraná - RO. **História de Ji-Paraná.** Disponível em: http://www.ji-parana.ro.gov.br/layout2013/index2.php?ver_pagina=historia. Acesso em 03/10/2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 10.770/GAB/PM.** Ji-Paraná/RO, 2006.

_____. **Instrução Normativa.** Ji-Paraná/RO, nº 002/2008.

_____. **Instrução Normativa.** Ji-Paraná/RO, nº 003/2008.

_____. **Lei nº 1.317.** Ji-Paraná/RO, julho, 2004.

_____. **Lei nº 1.535.** Ji-Paraná/RO, dezembro, 2006.

_____. **Lei nº 1.716.** Ji-Paraná/RO, dezembro, 2007.

QUADROS, Ronice Muller. **O 'Bí' em bilinguismo na educação de surdos.** IN FERNANDES, Eulália. (Org.) **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013.

RIBEIRO, Maria Cecília Corrêa de Souza. Caminhos Percorridos pela Educação Inclusiva em Ji-Paraná/RO. ROTH, Berenice Weissheimer (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ROCHA, Maria Solange da. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil.** 2. ed.- Rio de Janeiro: INES, 2008. Volume 01.

ROCHA, Patrícia S.R da; CAPORALI, Sueli A.; LACERDA, Cristina B. Feitosa de. **Grupos de Familiares de Surdos: espaço de reflexões mediadas por instrutor surdo.** Revista Saúde. Piracicaba, SP: 2003. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/saude09art02.pdf>. Acesso em 28/05/2012.

RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente.** IN RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim; MARANHA, Elisandra André. **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente.** Curitiba, InterSaberes, 2012.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de Surdos.** 2.ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao Mundo dos Surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SANTOS, Carlos José G. dos. **Oficina da Pesquisa: Disciplina Metodologia da Pesquisa**. Disponível em: www.oficinadapesquisa.com. Acesso em 20/03/2012.

SANTOS, Lara F. dos; GURGEL, Taís M. do Amaral. O Instrutor Surdo em uma escola inclusiva bilíngue. IN LODI, Ana Claudia Baliero, LACERDA, Cristina B.F de. (Orgs.) **Uma Escola, duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização**. 2.ed.Porto Alegre: Mediação, 2010. P.51-64

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão**. Revista Reação, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SERPA, Marta Helena Burity. **Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar de Alunos e Alunas com Deficiência e dos que Apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento: Um Estudo de Casos Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba**. CAMPINA GRANDE – PB: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFCG, Tese de Doutorado em Ciências Sociais. 2011

SILVA, Angela Carrancho; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio: Educação, Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Márcia Garcês. **A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf. Acesso em 12/10/2012.

SILVEIRA, Livia Vares; Drago, Rogério. **A Educação da Criança com Deficiência: da Segregação às Propostas Inclusivas**. Revista FACEVV, Vila Velha. Número 4, Jan./Jun. 2010, p. 82-89.

SKLIAR, Carlos. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2005.p.7-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.); **Abordagens sócio- antropológicas em educação especial**. . 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p.107-155.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008a.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008b. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. Porto Alegre. 2009. Tese de Doutorado em Educação. – UFRGS-Faculdade de Educação.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em Disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIMED. **Onde estamos**. Mapa de Rondônia. Disponível em: <http://www.unimedrondonia.com.br/ns/institucional/onde-estamos/>. Acesso em 15/09/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PESQUISA DIRECIONADA AOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES, PROFESSORES DE AEE MUNICIPAIS QUE LECIONAM PARA ALUNOS SURDOS.

Data:_____ **NOME:**_____

Função:_____ **IDADE:**_____

Tempo que atua como docente:_____

Tempo que leciona (ou) para surdos:_____.

- 1- Quais foram os cursos ofertados pela SEMED ou outra instituição na área de LIBRAS que você participou?
- 2- De que maneira as formações na área de LIBRAS contribuem para melhorar sua prática?
- 3- É importante que haja formações direcionadas aos docentes que atuam com alunos surdos? Por quê?
- 4- É necessário que os demais funcionários da escola saibam LIBRAS? Justifique sua resposta.
- 5- Em sua opinião, houve avanço na aprendizagem dos surdos depois que você participou de alguma formação?
- 6- Qual a melhor opção para ensino dos surdos, justifique sua resposta:
☐ na sala regular com os demais alunos
☐ sala bilíngue com outros alunos surdos, dentro de escola regular
☐ escola bilíngue
☐ escola especial
- 7- O que você acha que falta na escola que poderia melhorar a aprendizagem do(s) aluno(s) Surdo(s)?

APÊNDICE 2 PESQUISA DE CAMPO: INSTRUTORES DOS ALUNOS SURDOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE JI-PARANÁ

Data: ____/____/____

- 1- Explique como você aprendeu LIBRAS? A Língua de Sinais é importante para a pessoa Surda?
- 2- Você gosta de ensinar LIBRAS aos ouvintes? Por quê?
- 3- Gosta de ensinar aos Surdos? Explique.
- 4- Como é a sua comunicação com sua família?
- 5- Seu pai, sua mãe, seus irmãos sabem LIBRAS?
- 6- É importante para o Surdo ter contato com outros surdos? Explique.
- 7- Você acredita que no AEE os surdos aprendem? Por quê?
- 8- É importante que haja intérpretes nas salas de aula onde os Surdos estudam?

APÊNDICE 3 - PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM JI-PARANÁ

Data: ____/____/2013

Entrevista encaminhada á Gerente da Educação Especial em Ji-Paraná

- 1) Quais foram as formações na área da Educação Especial oferecidas pela SEMED de 2009 a 2012? Qual a carga horária?
- 2) Quem é o público alvo? Quantas pessoas participaram?
- 3) Quantas salas de recursos há na rede municipal? Quantas estão funcionando?
- 4) Qual é a formação das Professoras das Salas de Recursos?
- 5) Existe procura e interesse dos docentes por cursos na área da educação especial? Justifique.
- 6) Faltam docentes pra atuar nesta área? Explique
- 7) Os profissionais que investem em capacitação na área são mais bem remunerados?
- 8) No âmbito municipal existe alguma gratificação para estes profissionais? Existe algum decreto ou lei que regulamenta?

APÊNDICE 4 - PESQUISA SOBRE INÍCIO DOS ATENDIMENTOS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM JI-PARANÁ

Data: ____/____/____.

Entrevista encaminhada a Gerente da Educação Especial em Ji-Paraná

- 01- Em que ano o município começou a atender nas escolas os alunos com deficiência?
- 02- Existe algum documento que registra esse início?
- 03- A SEMED teve alguma dificuldade para implantar o atendimento aos alunos com deficiência?
- 04- Onde e quando foi implantada a primeira sala de recursos do município?
- 05- Como foi o início da educação especial na rede municipal de Ji-Paraná?
- 06- Os profissionais envolvidos eram capacitados para atuar no AEE?
- 07- Hoje quantas SRM existem? Quantas estão funcionando?
- 08- Em sua opinião existe algo que falta na rede municipal que poderia melhorar os atendimentos aos alunos com deficiência?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM
INSTRUTORES**

Prezado (a) Senhor(a)

Na oportunidade solicitamos a vossa autorização para a Professora **Jusiany Pereira da Cunha dos Santos** realizar com o (a) Instrutor (a): _____
_____ entrevista e observação na
Escola: _____ visando elaborar a
dissertação de mestrado.

Os Resultados poderão ser divulgados assegurando-se o sigilo dos dados obtidos, o anonimato da escola e dos alunos participantes dessa pesquisa. Ressaltamos que a sua participação não incide em nenhuma despesa para o (a) senhor (a) ou para a escola na certeza de contar com sua compreensão e valiosa cooperação.

Agradecemos Antecipadamente

Profª Dra Anamaria Siveira
Orientadora no Mestrado em Educação

Local/Data _____

Assinatura do responsável: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM
PROFESSORES**

Prezado (a) Senhor(a)

Na oportunidade solicitamos a vossa autorização para a Professora **Jusiany Pereira da Cunha dos Santos** realizar com o (a) Professor (a): _____
_____ entrevista e observação na
Escola: _____ visando elaborar a
dissertação de mestrado.

Os Resultados poderão ser divulgados assegurando-se o sigilo dos dados obtidos, o anonimato da escola e dos alunos participantes dessa pesquisa. Ressaltamos que a sua participação não incide em nenhuma despesa para o (a) senhor (a) ou para a escola na certeza de contar com sua compreensão e valiosa cooperação.

Agradecemos Antecipadamente

Profª Dra Anamaria Siveira
Orientadora no Mestrado em Educação

Local/Data _____

Assinatura do responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) à participar da pesquisa **OS AVANÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O REFLEXO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM SURDEZ DA REDE MUNICIPAL DE JI-PARANÁ/RO**, que tem como objetivo conhecer quais são os avanços na formação docente e como os essa formação reflete na aprendizagem dos alunos surdos, esta pesquisa está sendo realizada pela discente Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, sob a Orientação da Professora Dr^a Anamaria Silveira. A referida pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação– Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho, na Linha de Pesquisa 1: Formação Docente.

Alguns esclarecimentos importantes:

- 1 – Você foi selecionado(a) para esta pesquisa pelo fato de atuar com aluno surdo.
- 2 – A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- 3 – Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.
- 4 – O objetivo desta pesquisa é colher informações e opiniões de diferentes grupos dentro da escola para descrever como os Docentes estão sendo preparados para atender alunos Surdos em Escolas Regulares.
- 5 – Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário semi-estruturado.
- 6 – A sua participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual.
- 7 – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária.
- 8 – As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- 9 – Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
- 10 – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.
- 11 – Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone da aluna pesquisadora e de sua Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e de sua participação, agora ou a qualquer momento.

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, AUTORIZO a minha participação na pesquisa acima citada.

Participante da Pesquisa

Ji-Paraná – RO, ____/____/____

ANEXOS

RELATÓRIO: PROFESSORES DE JI-PARANÁ EM VISITA A BRASÍLIA

Brasília, 27 de abril de 2012.

Entre os dias 23 e 27 de abril, estiveram em Brasília, para visitar o trabalho pedagógico desenvolvido em três escolas inclusivas de atendimentos aos alunos surdos, Professores Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, Zélia Augusta Nicodemos e Ronaldo Oliveira Veloso, do município de Ji-Paraná.

No dia 23, tiveram a oportunidade de participar da Palestra AUDISMO, ministrada por Nelson Pimenta, no Instituto Nossa Senhora do Brasil – INOSEB, das 18h e 30 às 22 h. Segue folheto de divulgação:



No dia 24 de abril, os três professores participaram ativamente, durante todo o dia, das atividades que aconteceram na Esplanada dos Ministérios, em comemoração aos 10 anos da Lei de LIBRAS, dirigida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, líder do Movimento Nacional em Favor da Educação e Cultura Surda, na luta da implantação de Escolas Bilíngues LIBRAS e Língua Portuguesa, em todo o Brasil. Segue folheto divulgado na ocasião:



No dia 25 de abril, pela manhã, visitaram o Centro Educacional 06 de Taguatinga, onde os professores de diferentes áreas do Atendimento Educacional Especializado – AEE apresentaram suas propostas de trabalho. À tarde, a visita foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 04 de Taguatinga – CEF 04. Os professores visitaram duas turmas das séries finais do ensino fundamental, atendidas pela escola e tiveram a oportunidade de, ao final, conversarem com os professores a respeito de sua metodologia de ensino. Desenvolvem esse trabalho as professoras Juliana Gessi e Cristina Bianchi. O diretor do CEF 04 homenageou os visitantes com um lanche especial.

No dia 26 de abril, pela manhã, os professores visitantes retornaram ao Centro Educacional 06 de Taguatinga onde assistiram, por toda a manhã, a aulas do Projeto de Português para Surdos – POPS, desenvolvido em unidade especial, na escola, para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. No horário das aulas de Língua Portuguesa, os alunos surdos, matriculados no ensino regular, deslocam-se para uma sala de aula específica, onde recebem o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, de forma adequada. Desenvolvem esse projeto as professoras Sandra Patrícia de Faria do Nascimento e a Professora Juliana Nista, em trabalho complementar de ensino e confecção de material didático. As professoras da sala de recursos providenciaram um pequeno lanche e a diretora do Centro Educacional 06 de Taguatinga homenageou os professores visitantes com uma lembrancinha.

Na tarde desse dia, os professores visitantes estiveram na Escola Classe 21 de Taguatinga, escola onde o AEE acontece para turmas de educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental. Tiveram a oportunidade de conversar com a professora surda, Adriana Gomes Batista, que ministra a disciplina LIBRAS para todas as crianças, surdas e ouvintes. Também tiveram acesso a vários materiais disponibilizados pelas professoras alfabetizadoras dos alunos surdos matriculados na instituição.

No dia seguinte, retornaram ao Centro Educacional 06 de Taguatinga, onde tiveram a oportunidade de, no turno da manhã, de assistirem ao relato da Professora Juliana Nista sobre a forma de seu trabalho e a forma como confecciona os materiais didáticos voltados ao ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Na tarde do mesmo dia, os professores tiveram a oportunidade de assistir à apresentação da Professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, de uma proposta de ensino de leitura para alunos surdos em processo de alfabetização.

Acredito que a visita tenha sido bastante produtiva e proveitosa para ambas as partes, pois ao apresentar aos visitantes o trabalho desenvolvido, novas reflexões vão surgindo e o objetivo principal da educação que é levar o aluno à construção de um conhecimento autônomo passa a ser uma realidade.

Por isso, agradeço, em nome de todos os professores e diretores que acolheram os colegas visitantes do Município de Ji-Paraná, a visita que a Secretaria do Município, na pessoa da Professora Maria Cecília Ribeiro, proporcionou aos seus professores, que tiveram a oportunidade de participar de atividades educacionais e políticas desenvolvidas no período, bem como e, principalmente, tiveram a oportunidade de visitar três escolas da capital brasileira que desenvolvem trabalho em distintos níveis educacionais. Embora haja distintas propostas de trabalho, todos os profissionais envolvidos buscam desenvolver um trabalho diferenciado à base de projetos educacionais que formam o educando verdadeiramente para a vida.

Pomo-nos à disposição para que esse tenha sido apenas um primeiro momento de uma parceria que pode estreitar laços e unir educadores qualificados para trocar suas experiências, do Norte ao Centro de nosso país.

Cordialmente,

Professora Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

LEI Nº 1317

5 DE JULHO DE 2004

AUTORIA DO PODER LEGISLATIVO

Reconhece, no âmbito do Município de Ji-Paraná a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso fluente da comunidade surda, e outros recursos de expressão a ela associados, e da outras providências.

Prefeito Municipal de Ji-Paraná, no uso de suas atribuições legais;

Faz Saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona a seguinte lei:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente, no município de Ji-Paraná, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais, um meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, traduzindo-se como forma de expressão do surdo e a sua língua natural.

Art. 2º. A capacitação dos profissionais e dos servidores municipais para atendimento ao que dispõe esta lei, será comprovada através de certificado de Curso de Formação em LIBRAS, expedido por quaisquer entidades habilitadas em Formação de Língua Brasileira de Sinais.



Parágrafo único. Os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos.

Art. 3º. A rede pública de ensino municipal, através da Secretaria Municipal de Educação deverá garantir acesso a educação bilingüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de surdez.

Art. 4º. A língua brasileira de sinais LIBRAS deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área da surdez, em nível fundamental e médio.

Art. 5º. A Administração Pública Municipal, já tem e manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições.

Art. 6º. O Executivo regulamentará a presente lei em 60 (sessenta) dias a contar da data de sua publicação.

Art. 7º. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Palácio Urupá, aos 5 dias do mês de julho de 2004.


LEONIRTO RODRIGUES DOS SANTOS

Prefeito



**Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito**

LEI Nº 1535

26 DE SETEMBRO DE 2006

AUTORIA DO PODER EXECUTIVO

Dispõe sobre o pagamento de gratificação mensal a Professores da Rede Municipal de Ensino mencionados na presente Lei, obedecidos os critérios estabelecidos, e dá outras providências.

O Prefeito do Município de Ji-Paraná, no uso de suas atribuições legais,

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º. Fica autorizado o pagamento de gratificação mensal aos Professores de 1ª Série e de Classe de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental Regular, aos Professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam na Educação Especial ou Educação Inclusiva, e ao Professor-intérprete de Libras, bem como aos Instrutores de alunos surdos.

Parágrafo Único. A gratificação autorizada no *caput* deste artigo será de 20% (vinte por cento), sobre o salário base mensal.

Art. 2º. O pagamento da gratificação autorizada no artigo 1º será deferido, preenchidos os seguintes requisitos:

§ 1º. Os professores de 1ª série e os de classe de aceleração de aprendizagem do Ensino Fundamental Regular, serão submetidos a avaliações, obedecidos os seguintes critérios:

Avenida 02 de Abril, 1701-Bairro Urupá - Ji-Paraná - Rondônia Caixa Postal 268 - CEP 78.961-904
Fone: (0xx69) 3416-4000 / 3416-4030 - Fax (0xx69) 3416-4021 - CNPJ 04.092.672/0001-25
site: www.ji-parana.ro.gov.br email: prefeitura@jiparana@yahoo.com.br

Cópia p/ Antônio, 19/10



Município de Ji-Paraná Gabinete do Prefeito

I. A primeira avaliação externa, será aplicada aos alunos em julho de cada ano pela Secretaria Municipal de Educação. Será considerado para fins de continuidade do recebimento da gratificação o professor da turma que atingir índices de no mínimo 70% (setenta por cento) de alunos aprovados, de acordo com a matriz de habilidades programadas até o período de aplicação.

II. A segunda avaliação externa será aplicada aos alunos no mês de dezembro de cada ano. Será considerado para fins de continuidade de recebimento da gratificação o professor da turma que atingir índices de no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos aprovados, de acordo com a matriz de habilidades programadas até o período de aplicação.

§ 2º. O Professor que atingir a meta somente em uma avaliação, receberá a gratificação correspondente ao semestre avaliado, perdendo-a no semestre seguinte.

§ 3º. O Professor que não atingir a meta estipulada nas duas avaliações (julho e dezembro), não terá direito de assumir turma de 1ª série no ano seguinte.

Art. 3º. Para efeito de recebimento da gratificação referente ao ano de 2006, será considerada a atuação do professor, em turma de 1ª série, no ano de 2005.

Parágrafo Único. As gratificações devidas aos professores que atuam na 1ª série, e contam com alunos portadores de necessidades especiais em suas turmas, não serão cumulativas, devendo o interessado optar por uma delas.

Art. 4º. Será considerado também o índice de aprovação dos alunos na avaliação referente à matriz de habilidades programadas para o período de junho a dezembro de 2006.

Parágrafo Único. A avaliação a que se refere o *caput* será aplicada em dezembro de 2006, referente aos meses de junho a dezembro, permanecendo o professor com a gratificação no ano seguinte, desde que atingido o índice exigido.



Estado de Rondônia
Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito

Art. 5º. Será exigido semestralmente para fins de comprovação de atuação na 1ª série, os seguintes documentos:

- a) Cópia autenticada do diário do ano anterior e ano atual;
- b) Declaração da escola, devidamente carimbada e assinada pelo Diretor;
- c) Requerimento devidamente preenchido, e
- d) Outros documentos exigidos pela Secretaria Municipal de Administração.

§ 1º. Para fins de comprovação da atuação em Classes de Aceleração de Aprendizagem, serão exigidos os seguintes documentos:

- a) Cópia autenticada do diário do ano atual;
- b) Declaração da escola devidamente carimbada e assinada pelo Diretor;
- c) Requerimento devidamente preenchido, e
- d) Outros documentos exigidos pela Secretaria Municipal de Administração.

§ 2º. A documentação deverá ser providenciada pelo professor, para dar início ao processo de recebimento da gratificação.

Art. 6º. A partir do ano de 2007, o pagamento das gratificações, obedecerá os critérios descritos nos incisos I e II, do artigo 2º da presente Lei.

Art. 7º. O professor receberá gratificação a partir do segundo ano de efetivo exercício em turma de 1ª série.

Art. 8º. O professor de turma multisseriada terá direito a receber a gratificação autorizada no artigo 1º da presente Lei, desde que comprovadamente:

- a) Tenha no mínimo 03 (três) alunos matriculados na 1ª série;



Estado de Rondônia
Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito

- b) 12 (doze) alunos matriculados nas demais séries, totalizando no mínimo, 15 (quinze) alunos por turno.

Art. 9º. Aos professores da Educação Inclusiva e Ensino Especial será deferido o pagamento da gratificação, observados os seguintes aspectos:

I. Deverá ser realizada uma avaliação diagnóstica ao aluno portador de necessidades especiais, logo após a matrícula, devendo esta avaliação ficar arquivada na escola;

II. Será considerado aluno portador de necessidades especiais, aquele que apresentar laudo médico ou parecer técnico emitido por psicopedagogo do setor pedagógico da SEMED, acompanhado por profissional específico da área de saúde, de acordo com a necessidade do aluno, devendo ainda o aluno ter a frequência exigida pela Lei.

Art. 10. A primeira e segunda avaliações, para efeito de recebimento da gratificação, serão aplicadas em julho e dezembro de cada ano, sendo considerado apto a receber a gratificação, o professor da turma, na qual os alunos portadores de necessidades especiais, apresentem progresso comprovado.

Art. 11. Será exigido para fins de comprovação de atuação para alunos com necessidades especiais, os seguintes documentos:

- a) Cópia autenticada do diário do ano atual;
- b) Laudo Médico das deficiências (mental, auditiva, visual, múltipla, surdocegueira, autismo e condutas-típicas) ou parecer técnico, conforme descrito no inciso II, do artigo 9º;
- c) Declaração da escola devidamente carimbada e assinada pelo Diretor;
- d) Requerimento preenchido e assinado pelo professor interessado;
- e) Outros documentos exigidos pela SEMED.



Estado de Rondônia
Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito

Art. 12. Os professores das salas de recursos, professores que exerçam itinerância e professores que atendem alunos em domicílio, terão direito à gratificação desde que apresentem progresso comprovado.

Art. 13. O professor-intérprete de Libras, instrutor de alunos surdos terão direito à gratificação desde que apresentem progresso comprovado dos alunos atendidos.

Art. 14. A presente Lei deverá ser regulamentada, no prazo máximo de 10 (dez) dias após a sua aprovação.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao dia 01 de junho de 2006.

Palácio Urupá, aos 26 dias do mês de setembro de 2006.


JOSÉ DE ABREU BIANCO

Prefeito



Estado de Rondônia
Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito

LEI Nº 1716

18 DE DEZEMBRO DE 2007

AUTORIA DO PODER EXECUTIVO

*Introduz modificações na Lei Municipal
nº 1535, de 26 de setembro de 2006, e dá
outras providências.*

O Prefeito do Município de Ji-Paraná, no uso de suas atribuições legais,

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º. Passa a vigorar com a seguinte redação, o artigo 1º, da Lei Municipal nº 1535/2006:

*"Art. 1º. Fica autorizado o pagamento de gratificação mensal aos professores de 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos e de classe de aceleração de aprendizagem do Ensino Fundamental Regular, aos professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam na Educação Especial ou Educação Inclusiva, aos professores de educação física que atuam em Educação Infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental com alunos portadores de necessidades educacionais especiais e ao professor interprete de LIBRAS, bem como aos instrutores de alunos surdos.
Parágrafo Único. (...)."*

Art. 2º. Passa a vigorar com a seguinte redação o § 1º, seus incisos I e II e o § 2º, do artigo 2º, da Lei Municipal nº 1535/2006:

"Art. 2º. (...).

§ 1º. Os professores de 2º ano e os de classe de aceleração de aprendizagem do Ensino Fundamental Regular, serão submetidos a avaliações, obedecidos os seguintes critérios:

I – A primeira avaliação externa, será aplicada aos alunos em julho de cada ano pela Secretaria Municipal de Educação. Será considerado apto para o recebimento da gratificação no período de agosto a janeiro do ano subsequente, o professor da

Avenida 02 de Abril, 1701-Bairro Urupá - Ji-Paraná - Rondônia Caixa Postal 268 - CEP 78.961-904
Fone: (0xx69) 3416-4000 / 3416-4030 - Fax (0xx69) 3416-4021 - CNPJ 04.092.672/0001-25
site: www.ji-parana.ro.gov.br email: gabinete@ji-parana.ro.gov.br

SGE - 15/09

*Cópia 01 entregue, J. Parana,
maioria - 26 de dez, 2007, com
assinatura - 1 02 01 08
J. Parana - 03 de 07*



**Estado de Rondônia
Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito**

turma que atingir índices de no mínimo 70% (setenta por cento) de alunos aprovados, de acordo com a matriz de habilidades programada até o período de aplicação.

II – A segunda avaliação externa será aplicada aos alunos no mês de dezembro de cada ano. Será considerado apto para o recebimento da gratificação no período de fevereiro a julho, do ano seguinte ao da avaliação, o professor da turma que atingir índices de no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos aprovados, de acordo com a matriz de habilidades programada até o período de aplicação.

§ 2º. O professor que não atingir a meta na avaliação, não receberá a gratificação no semestre subsequente.

§ 3º. (...)."

Art. 3º. Passa a vigorar com a seguinte redação, o parágrafo único, do artigo 3º, da Lei Municipal nº 1535/2006:

"Art. 3º. (...).

Parágrafo Único. As gratificações devidas aos professores que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental Regular e contam com alunos portadores de necessidades educacionais especiais em suas turmas, não serão cumulativas, devendo o interessado requerer sua gratificação, obrigatoriamente pelo 2º ano."

Art. 4º. Passa a vigorar com a seguinte redação, o artigo 5º, da Lei Municipal nº 1535/2006:

*"Art. 5º. Serão exigidos semestralmente, para fins de comprovação de atuação no 2º ano e em classes de Aceleração de Aprendizagem, os seguintes documentos:
(...)"*

Art. 5º. Passa a vigorar com a seguinte redação, o artigo 7º, da Lei Municipal nº 1535/2006:

"Art. 7º. O professor do 2º ano terá direito à gratificação, independentemente da série que atuou no ano anterior, desde que atinja a meta estabelecida na presente Lei."



Estado de Rondônia
Município de Ji-Paraná
Gabinete do Prefeito

Art. 6º. Passa a vigorar com a seguinte redação a alínea “a” do artigo 8º, da Lei Municipal nº 1535/2006, acrescentando-se-lhe a alínea “c”:

“Art. 8º. (...)

a) tenha no mínimo 03 (três) alunos matriculados no 2º ano;

b) (...);

c) os professores de turmas multisseriadas poderão fazer opção por 2º ano ou por alunos com necessidades educacionais especiais, desde que tenha no mínimo 15 (quinze) alunos por turno.”

Art. 7º. Acresce-se ao artigo 9º, da Lei Municipal nº 1535/2006, o Parágrafo Único e alíneas “a” e “b”, com a seguinte redação:

“Art. 9º. (...)

I – (...)

II – (...)

Parágrafo Único. o professor de educação física que atua com educação infantil e/ou séries iniciais, terá direito à gratificação autorizada pela presente Lei, desde que comprovadamente:

a) tenha no mínimo 03 (três) alunos portadores de necessidades educacionais especiais, e cumpra jornada de trabalho de 20 (vinte) ou 25 (vinte e cinco) horas semanais;

b) tenha no mínimo 06 (seis) alunos portadores de necessidades educacionais especiais, e cumpra jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais.”

Art. 8º. Permanecem inalterados os demais dispositivos da Lei Municipal nº 1535, de 26 de setembro de 2006.

Art. 9º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Urupá, aos 18 dias do mês de dezembro de 2007.

JOSÉ DE ABREU BIANCO
Prefeito Municipal